

Constantin Cucoș

# ISTORIA PEDAGOGIEI

Ideii și doctrine pedagogice fundamentale



Collegium

**POLIROM**

# Cuprins

Introducere .....	7
Unitatea de curs nr. 1	
<i>Antichitatea clasică</i> .....	11
1. Socrate (469-399 î.Hr.) .....	12
2. Platon (427-347 î.Hr.) .....	16
3. Aristotel (384-322 î.Hr.) .....	30
4. Marcus Fabius Quintilianus (35-95 d.Hr.) .....	35
Unitatea de curs nr. 2	
<i>Pedagogia creștină (I)</i> .....	43
1. Premise biblice .....	44
2. Exemplaritatea paideică a lui Iisus Hristos .....	50
Unitatea de curs nr. 3	
<i>Pedagogia creștină (II)</i>	
<i>Educația în gândirea părinților bisericii și a filosofilor creștini</i> .....	63
3. Clement Alexandrinul (150-215 d.Hr.) .....	64
4. Tertulian (160-240 d.Hr.) .....	67
5. Origene (185-254 d.Hr.) .....	70
6. Vasile cel Mare (330-379 d.Hr.) .....	72
7. Grigore din Nazianz (329-390 d.Hr.) .....	76
8. Ioan Gură de Aur (344-407 d.Hr.) .....	78
9. Ieronim (345-419 d.Hr.) .....	81
10. Augustin (354-430 d.Hr.) .....	84
11. Toma de Aquino (1225-1274) .....	87
Unitatea de curs nr. 4	
<i>Renașterea și Reforma</i> .....	95
1. Erasmus din Rotterdam (1467-1536) .....	96
2. François Rabelais (1494-1553) .....	99
3. Juan Luis Vives (1492-1540) .....	105
4. Michel de Montaigne (1533-1592) .....	109
5. Thomas Morus (1478-1535) .....	114
6. Tommaso Campanella (1568-1639) .....	116
Unitatea de curs nr. 5	
<i>Pedagogia clasică (I)</i> .....	123
1. Jan Amos Comenius (1592-1670) .....	124
2. François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715) .....	136
3. John Locke (1632-1704) .....	140
4. Immanuel Kant (1724-1804) .....	146



Unitatea de curs nr. 6	
<i>Pedagogia clasică (II)</i> .....	155
5. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).....	156
6. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) .....	168
7. Johann Friedrich Herbart (1776-1841).....	176
8. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852).....	181
9. Herbert Spencer (1820-1903) .....	186
10. Lev Nikolaevici Tolstoi (1828-1910).....	190
11. Konstantin Dmitrievici Ușinski (1824-1871).....	193
Unitatea de curs nr. 7	
<i>Reacții la pedagogia clasică</i> .....	199
PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ .....	200
1. Alfred Binet (1857-1911) .....	200
2. Ernst Meumann (1862-1915) .....	203
3. Wilhelm August Lay (1862-1926) .....	207
SECOLUL COPILULUI .....	209
1. Ellen Key (1849-1926) .....	209
Unitatea de curs nr. 8	
<i>„Educația nouă” (I)</i> .....	215
1. Maria Montessori (1870-1952).....	217
2. Ovide Decroly (1871-1932).....	222
3. Édouard Claparède (1873-1940).....	225
Unitatea de curs nr. 9	
<i>„Educația nouă” (II)</i> .....	233
4. Adolphe Ferrière (1879-1960).....	234
5. Roger Cousinet (1881-1973) .....	237
6. Célestin Freinet (1896-1966) .....	241
Unitatea de curs nr. 10	
<i>Alte repere pedagogice în secolul XX</i> .....	251
1. Émile Durkheim (1858-1917) .....	252
2. John Dewey (1859-1952).....	258
3. Eduard Spranger (1882-1963).....	265
4. Anton Semionovici Makarenko (1888-1939).....	269
Unitatea de curs nr. 11	
<i>Reprezentanți ai pedagogiei românești</i> .....	277
1. Spiru Haret (1851-1912).....	278
2. Ion Găvănescul (1859-1949).....	284
3. Vladimir Ghidionescu (1878-1948).....	289
4. George G. Antonescu (1882-1955).....	293
5. Onisifor Ghibu (1883-1972) .....	299
6. Grigore Tăbăcaru (1883-1939).....	306
7. Iosif Gabrea (1893-1976) .....	312
8. Ion C. Petrescu (1892-1967) .....	316
9. Ștefan Bărsănescu (1895-1984).....	322
10. Constantin Narly (1896-1956).....	333
<i>Bibliografie</i> .....	341

# Introducere

Având în vedere că prima ediție a *Istoriei pedagogiei* s-a epuizat de mult, reedităm acest volum care, în raport cu varianta precedentă, vine cu un capitol nou, dedicat principalilor reprezentanți ai pedagogiei autohtone. Era firească această expansiune problematică, întrucât și în perimetrul gândirii românești despre educație s-au manifestat puncte de vedere deosebit de consistente, convergente cu cele editate pe plan universal, dar, cum era și firesc, racordate la elemente socioculturale specifice. Se dovedește astfel că, dincolo de precarități istorice, politice, ideologice, ceea ce este constant și valoros poate fi activat, exprimat și configurat și în spațiul nostru.

În acest interval al prefacerilor din domeniul educației ce pare că nu se mai termină, recursul la istorie nu este deloc anacronic. Sunt voci care încearcă să minimalizeze aportul istoriei pedagogiei la găsirea unor soluții necesare în prezent. Sesizăm de multe ori că unii încearcă „să descopere roata”, să ne vândă un „nou” de mult explorat (chiar depășit). Pentru cel care reflectează la educație, o proiectează sau o edifică este obligatoriu să știe ce s-a consumat într-o direcție sau alta. Inovarea strategiilor educative se realizează plecând de la anumite fundamente și baze teoretice avansate deja. Nu tot ce se propune a fi nou este cu adevărat nou. Putem stăpâni prezentul și suntem în stare să creăm viitorul în măsura în care avem puterea de a privi înapoi. Ne raportăm la trecut nu pentru a-l întrona, pentru a-l eterniza, ci pentru a-l duce mai departe sau, dacă este cazul, pentru a-l depăși, revaloriza, reîntemeia. Trecutul poate să lumineze calea pe care o avem în față. Validitatea unor schimbări este dată și de ancorarea acestora în experiențe exemplare, impuse sau confirmate de-a lungul timpului. Privirea retrospectivă poate da consistență viziunii noastre prospective. Dar, la fel de bine, trecutul ne poate feri de repetarea unor greșeli, de reactivarea unui lucru care nu a fost bun...

Experiența de ordin istoric, evocată direct sau indirect în astfel de lucrări, este necesară și la nivel individual. Ca să devii educator sau pedagog, nu este suficientă simpla ta experiență personală (dacă preexistă!) în materie de educație. Trebuie să știi ce au gândit sau au făcut și alții. Trebuie să cunoști destule antecedente în domeniul pe care vrei să-l cucerești. Faptele nu încep cu tine, cu experiența ta, cu viața ta. Alții, înainte de tine, au emis idei, au experimentat, au trudit – într-un mod mai mult sau mai puțin inspirat. Educația, așa cum se prezintă ea astăzi, nu este descoperirea noastră, ci este, de multe ori, descoperirea altora aplicată la condițiile existente *aici și acum*. Meritul nostru ar consta în abilitatea de a selecta, prelua și aplica acele idei care se dovedesc mai fertile pentru o situație dată. Și, dacă se poate, să mai avansăm și un supliment de idei, să venim cu un plus de bune practici... Reflecția despre educație urmează și ea același traseu. Nu



putem să gândim și să regândim totul în materie de educație (chiar dacă am vrea). Gândirea despre educație s-a stratificat și rafinat în timp, a parcurs un traseu cumulativ, ideile adunându-se, completându-se, contrazicându-se. Ca să aduci o idee nouă, ești obligat să le cunoști și pe cele ale antecesorilor sau contemporanilor tăi.

Demersul teoretic evocativ constituit de această lucrare, având structura unui curs, se vrea unul introductiv în istoria celor mai reprezentative idei sau doctrine pedagogice. Volumul se adresează în primul rând studenților de la facultățile cu profil pedagogic, celor de la secțiile de pedagogie, psihopedagogie și psihologie în special, dar și învățătorilor, institutorilor și profesorilor de diferite specialități din sistem, interesați de evoluția teoriilor despre educație. Valorizând teoriile și practicile pedagogice actuale într-o perspectivă evolutivă, ne putem da seama că nu toate demersurile sunt noi, că ele au mai fost avansate, că practici didactice considerate inedite sunt de mult știute și exersate. În materie de inovație în educație, cel care cunoaște și puțină istorie constată că soluții miraculoase, absolute n-au existat și nici nu vor exista vreodată. Soluțiile cele mai bune sunt o chestiune de dozaj, de îmbinare, de reactivare, de adecvare. Vor identifica soluțiile cele mai bune cei care știu și istoria problemei cu care se confruntă.

Am intenționat să punem la îndemâna cititorilor o prezentare analitică și genetică a concepțiilor, insistând pe ceea ce este caracteristic, particular, esențial. În multe cazuri ne-am limitat la a prezenta un câmp ideatic, fără prea multe intervenții personale. Rabaterea interpretativă este minimă; am intenționat mai degrabă să prezentăm ideile pedagogilor decât să ne dăm cu părerea. Datele factologice au fost reduse la minimum sau au fost ocolite, evocându-se doar informații care ne ajută să ne apropiem mai ușor de câmpul ideatic. După cum se poate observa, nu am invocat nimic în legătură cu evoluția școlii și învățământului (aspect foarte interesant, dar care ar putea face obiectul altei cărți), datorită vastității problematicei, dar și din rațiuni stilistice (din dorința de a păstra o anumită acuratețe care să ne concentreze atenția spre aspectul doctrinar).

Un curs de istoria pedagogiei se poate concepe în mai multe feluri: poți să mergi pe o filieră genetică, urmărind pas cu pas axa temporală (plecând, de pildă, de la anul nașterii sau morții unui gânditor); poți realiza o grupare a marilor pedagogi pe școli sau curente culturale semnificative; există posibilitatea unei abordări comparative, trecând peste bariere temporale sau spațiale (să-l compari dintr-odată pe Rousseau, de pildă, cu Tolstoi, Montessori sau Decroly; sau pe Constantin Nărlu cu G.G. Antonescu ori Ștefan Bărsănescu); se poate prezenta în profunzime fie un autor, fie o operă pedagogică semnificativă, prin tematizarea unor legături intertextuale ce trimit spre alți autori sau alte opere (activitate ce presupune deja o consistentă cultură pedagogică) etc. În ceea ce ne privește, am ales o modalitate compozită, care trimite spre variantele menționate, dar unde primează totuși prezentarea evolutivă, istorică. Credem că este mai prudent ca la început (și, de bună seamă, cei mai mulți dintre cititorii acestei lucrări nu sunt inițiați în materie de istoria pedagogiei) să cunoaștem câte ceva despre fiecare gânditor – așa cum s-a manifestat la un anumit moment al istoriei –, pentru ca, pe parcurs, să facem corelații, comparări, generalizări. Textul propriu-zis este completat de citate ilustrative din autorul prezentat anterior. Oricât de bine intenționat ar fi discursul comentatorului, ultimul cuvânt îl are totuși autorul. În plus, acest eșafodaj exemplificativ permite un acces direct și facil la gândirea autorului supus dezbaterii. Dincolo de avantajele mediului virtual actual, prezenta lucrare adună referințe compatibilizate și corelate epistemologic de autor. În plus, publicul interesat de această problemă nu este „plimbat” prin biblioteci, nu este trimis către surse, ci le găsește, într-o formulă concisă, comprimată, imediată, aici.

Din punct de vedere metodic, am recurs la o modalitate discursivă subordonată principiilor educației deschise la distanță. Se știe că învățământul deschis la distanță este o formulă de instruire prin care cursantul nu se află sub supravegherea permanentă și imediată a unui profesor, dar care beneficiază totuși de acțiunile de planificare, orientare, îndrumare și control din partea unui corp de specialiști ai unei instituții de învățământ. Caracteristicile acestei noi formule de realizare a educației sunt:

- accesul nelimitat al cursanților, pe baza unor opțiuni explicite, la un set de informații livrate într-o formulă inedită și incitantă;
- flexibilitatea programelor de învățare, în sensul că orice cursant poate învăța dacă vrea, când poate, unde poate și în ritmul propriu de muncă intelectuală;
- posibilitatea derulării instruirii la distanță, fără întâlnirea „fizică” a protagoniștilor (profesori, tutori, cursanți), medierea fiind realizată, în acest caz, pe baza unui suport scris (unități de curs sau cursul întreg); folosirea tehnicilor electronice și informatice (televiziunea, internetul, suporturile mobile etc.);
- realizarea unei interactivități optime, imediată sau amânată, în funcție de calitățile medierii (în cazul teleconferinței interactivitatea este imediată, pe când în cazul textului scris aceasta este amânată).

Forma de redactare a cursului privilegiază interogativitatea, reflexivitatea, interactivitatea, dimensiuni esențiale pentru învățământul deschis la distanță. Textul este livrat într-o formă scrisă. Cursanții trebuie să(-și) răspundă la întrebările intercalate în cursuri, să mediteze la temele propuse, să rezolve diferitele probleme, să interpeleze tutorele sau autorul cursului prin întrebări sau observații, să evalueze fiecare unitate distinctă de curs în vederea perfecționării acesteia. Este sarcina tutorelui să dimensioneze concret ce teme trebuie realizate și care sunt criteriile cantitative și calitative de evaluare a învățării.

Un curs de istoria pedagogiei se poate citi în mai multe moduri. Cel care alege să-l folosească se poate raporta la el astfel: îl lecturează pe alocuri, secvențial, în funcție de zona de interes (un autor, un citat etc.); poate să-l citească în totalitate, fără grija de a reține ceva special din el; poate să parcurgă doar citatele, dată fiind relativa penurie de exemplare în biblioteci ale operelor autorilor invocați; va rezolva sau va da curs doar temelor de reflecție, dacă are suficiente cunoștințe în domeniu; îl poate citi și reține în totalitate etc. Un rol important în acest demers îl poate juca și cel care tutelează o astfel de activitate de predare-învățare (tutorele, asistentul, profesorul).

Aveți, așadar, în cele ce urmează o înșiruire de gânduri ale unor pedagogi din diverse timpuri și spații culturale, mediate (sumar, constatativ, fulgurant) de subsemnatul; cititorul va dispune de ceea ce i se propune după cum îi sunt interesul, posibilitatea și placul.

Bârnova, Iași, septembrie 2017





Unitatea de curs nr. 1

## Antichitatea clasică

1. Socrate (469-399 î.Hr.) .....	12
2. Platon (427-347 î.Hr.) .....	16
3. Aristotel (384-322 î.Hr.) .....	30
4. Marcus Fabius Quintilianus (35-95 d.Hr.) .....	35

---

### Obiectivele unității de curs :

- cunoașterea analitică a ideilor pedagogice avansate de cei mai importanți filosofi ai Antichității ;
  - reliefaarea notelor specifice ale modelului paideic atenian ;
  - scoaterea în evidență a legăturii indisolubile dintre filosofie și educație, dintre *sofia* și *paideia* ;
  - analiza și interpretarea din perspectivă pedagogică a mitului peșterii ;
  - compararea dintre paradigma educațională platoniciană și cea aristotelică ;
  - cunoașterea preocupărilor antice privind discursul oratoric și educațional.
-

## 1. Socrate (469-399 î.Hr.)

**Repere biografice.** Viața lui Socrate este extrem de puțin cunoscută. Uneori, aceasta este mitizată, văzându-se în ea un exemplu de existență, alteori este defăimată până la batjocură. Socrate se naște în anul 469 î.Hr. în tribul Antiohizilor. Tatăl său este cioplitor în piatră, iar mama este moașă. După un început în studiul matematicilor și al fizicii, se consacră disciplinelor umane și filosofiei. Se pare că filosoful nu a părăsit niciodată Atena. „Lecțiile” sale se petreceau în aer liber, în ateliere, în palestre și în piața publică. Venind în conflict cu mai-marii zilei, prin atitudinea sa directă și curajoasă, Socrate stârnește invidia și disprețul acestora, făcându-și, totodată, numeroși dușmani. Regimul „democratic”, instituit după alungarea celor „treizeci de tirani”, nu-i va trece cu vederea „ieșirile” sale nonconformiste. I se intentează un proces cu două capete de acuzare: coruperea tineretului și impietatea de a introduce noi zei în cetate (inclusiv prin invocarea *daimon*-ului personal în luările sale de poziție). În urma procesului, relatat de discipolul său cel mai important, Platon, este condamnat la moarte prin otrăvire. Sfidând judecătorii și refuzând să se salveze prin alternativele deschise de prieteni, acceptă cu demnitate cupa de cucută, sfârșindu-și existența în 399. Trebuie remarcat faptul că Socrate nu a lăsat nici o operă scrisă.

---

### Activitate

Comentați, din punct de vedere pedagogic, acceptarea cu demnitate a morții de către Socrate.

---

### 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Socrate a susținut o intensă pledoarie pentru deplina libertate morală, premisa necesară pentru manifestarea gândirii și a demersului său paideic. Mai presus de reformarea de ordin politic, economic, social a pus perfectarea calităților umane. Ca și sofistii, care au părăsit problematica fizicului în beneficiul umanului, Socrate va avea în centrul preocupărilor omul și posibilitățile sale de perfecționare. El a crezut într-o ordine transcendentă, din care ar emerge normativitatea morală și idealul de conduită umană. Filosofia și viața lui Socrate sunt o lecție istorică despre necesitatea toleranței, a libertății de gândire și a iertării. O spune filosoful în ultimele sale cuvinte către concetățenii care nu l-au înțeles: „Atenieni, vă mulțumesc și vă iubesc, dar mă voi supune mai degrabă zeului, decât vouă, și cât timp voi avea suflare și un pic de putere, nu voi înceta de a mă îndeletnici cu filosofia... căci toată îndeletnicirea mea constă în a colinda spre a vă convinge, pe voi tineri și bătrâni, că înainte de grijile corpului și de bogății, înainte de orice grijă, stă aceea a sufletului și a desăvârșirii lui. Vă spun întruna că nu bogăția face virtutea, ci, dimpotrivă, virtutea face bogăția și din ea își trag obârșia toate bunurile...” (*Apologia lui Socrate*, în Platon, 1993, pp. 102-103). Acest testament spiritual, dar și exemplaritatea morții sale amintesc de martirii creștini de mai târziu, de viețile întru curățenie și puritate spirituală ale trăitorilor creștini.



Obținerea virtuții constituie țelul interrogației sale filosofice. Dar, pentru a deveni virtuoi, trebuie să cunoaștem binele. Nimeni nu greșește cu voie, ci din ignoranță. Binele sălășluiește în om și urmează a fi cunoscut. De aici, invitația permanentă la cunoașterea de sine (*gnōti seavton*).

De fapt, virtutea se obține în exercițiul autocunoașterii. A te cunoaște pe tine însuși este începutul înțelepciunii și cea mai mare bucurie față de care toate celelalte sunt nimic. Scopul urmărit de învățământul său filosofic îl constituia reînnoirea morală a cetățeanului printr-o reformă a gândirii centrată pe cultura rațională. Încercarea de a întemeia rațional viața morală este coextensivă cu ideea conform căreia cunoașterea virtuții este mai importantă decât practicarea ei. Pentru desăvârșirea morală a individului nu sunt obligatorii deprinderile, cât clarificarea noțiunilor morale. Este stringentă, după Socrate, predarea virtuții. Identificăm în acest crez o perspectivă intelectualistă asupra pedagogiei și eticii. Teza respectivă pare a fi deosebit de fragilă dacă o punem alături de aserțiunea bine cunoscută a lui Ovidiu: „Văd binele și îl apreciez, dar continui să comit răul”. Din punctul de vedere al pedagogiei, acest gând al suficienței cunoașterii valorilor, fără întruparea lor în comportamentele oamenilor, nu are nici un fel de consistență. O premisă a fapturii actului bun este, desigur, cunoașterea a ceea ce trebuie să faci. Dar a te reduce la acest prag nu înseamnă încă viață dimensionată etic.

---

#### Temă de reflecție

Care ar fi valențele psihopedagogice ale îndemnului socratic „cunoaște-te pe tine însuși”?

---

## 1.2. Concepția pedagogică

Două idei de bază, cu rezonanțe pedagogice, putem reține din filosofia lui Socrate:

- ironia socratică, exprimată în acel „știu că nu știu nimic”, care – cum scrie I. Găvănescul – „cauterizează adânc în spiritul public cangrena făcută de molima negustorilor de sofisme” (1907, p. 209); acest crez poate funcționa ca un postulat în orice demers de cunoaștere și învățare; este, în fond, ipostaziată aici autodefinirea realistă a capacităților subiectului cunoscător, nevoia de autolimitare a acestuia ca premisă a cunoașterii realității și sinelui; ironia de tip socratic se învecinează cu smerenia creștină, care trebuie să secondeze orice faptă, orice crez, orice idee „măreață”;
- maieutica sau „arta moșitului”; este vorba de acel exercițiu erotic, instaurator de cunoștințe, prin punerea unor întrebări astfel încât discipolul să ia seama de propriile resurse și disponibilități; metoda socratică ne-a învățat – după spusele lui Găvănescul – „cum să facem ca însuși spiritul auzitorului să găsească adevărul ce voim să i-l spunem” (1907, p. 210); un astfel de procedeu a fost folosit foarte des de Hristos, în dialogurile sale cu apostolii sau ucenicii; maieutica reprezintă procedeul de bază actualizat de metoda euristică modernă.

Compayré, în bine cunoscutul său tratat de istoria pedagogiei, vine cu detalii asupra acestei metode: „Se pune o întrebare, ca și când cineva ar vrea pur și simplu să se instruiască: dacă i-am răspunde prin afirmarea unei erori, el nu ar protesta, ci chiar ar fi de acord cu ideile și sentimentele interlocutorului, pe urmă, prin întrebări meșteșugite, insidioase



câteodată, l-ar obliga să-și dezvolte o părere etalând, să spunem, toată grandoarea pros-  
tietii sale și conducându-l malițios la consecințe atât de absurde și contradictorii încât  
interlocutorul însuși va termina prin pierderea pretenției sale de a se încapsula în conclu-  
zia emisă, recunoscându-și eroarea” (1889, p. 19).

### Temă obligatorie

Evidențiați valoarea didactică a dialogului euristic în transmiterea și crearea valorilor cunoașterii.

Socrate face o pledoarie pentru nevoia cultivării rațiunii, pentru permanenta proble-  
matizare, pentru renunțarea la balastul opiniilor și credinței neproductive. Educatorul are  
menirea de a-l conduce pe discipol spre conștientizarea forței, de care singur dispune, de  
a actualiza la maximum zestrea de cunoștințe posedate de cel ce urmează a fi educat.

Respectând proporțiile, putem sesiza anumite similarități între Socrate și Iisus. Amândoi  
au suferit o moarte tragică, au trăit în umilință, amândoi au crezut și au acceptat duhul  
înnăscut și ambii au avut un acut simț al vocației. Socrate, ca învățător, a folosit mai ales  
calea rațiunii, pe când Iisus a apelat, cu preponderență, la credință. Să spunem că cele  
două căi de accedere spre cunoaștere și înțelepciune nu sunt contrare, ci complementare.

### Temă de reflecție

Se știe că Socrate nu a lăsat nici o operă scrisă. Arătați ce valoare didactică reprezintă  
oralitatea, experiența trăită și împărtășită direct, imediat.

## 1.3. Rezumat

Socrate, exemplu viu al dascălului ce pune accentul pe medierea directă, naturală,  
orală, propune o educație care să reformeze individul și societatea în consens cu  
virtuțile cele mai înalte. El accentuează rolul cunoașterii virtuții în detrimentul  
practicării și întrupării ei. Această premisă îl plasează pe aliniamentele unei con-  
cepții pedagogice oarecum intelectualiste. Este teoreticianul și practicianul exemplar  
al unor tehnici didactice cu o valoare formativă indubitabilă: ironia și maieutica  
socratică, invocate, preluate și actualizate diferit de toate curentele de idei peda-  
gogice de mai târziu.

## 1.4. Texte reprezentative

*Filosofia greacă până la Platon*, 1984, vol. II, partea I,

Editura Științifică și Enciclopedică, București, redactor-coordonator Ion Banu.

*Theaitetos* 149 A – „Socrate (către Theaitetos): (150 B) În ce privește meseria moșitului, cu  
care mă îndeletnicesc eu, ea se ocupă de aceleași lucruri ca și moașele, numai că cei ce trebuie  
moșiți nu sunt femeile, ci bărbații; pe lângă aceasta, eu trebuie să port grijă de spiritele lor îngre-  
unate, iar nu de trupurile lor. Dar mai de preț în meseria mea este faptul (150 C) de a încerca dacă  
mintea unui tânăr este capabilă, în oricare împrejurare, să producă doar ceva aparent și fals, ori ceva  
autentic și adevărat. Încolo, menirea mea e la fel cu a moașelor... Eu nu sunt deloc un înțelept (150 D)

și nici nu am făcut vreo descoperire care să fie socotită ca odraslă a spiritului meu. Acei care se adună în jurul meu – unii dintre ei – par nepricepuți cu desăvârșire la început, dar pe măsură ce se prelungeste comunicarea noastră și întrucât Zeul îi ajută, fac progrese minunate... E limpede că de la mine nu au învățat nimic, totul fiind descoperit de ei și în ei și păstrat ca atare. Fără îndoială că Zeul și cu mine suntem pricina moșitului” (p. 121).

*Charmides* 167 A – „Socrate : Iată ce înseamnă a fi înțelept și cu înțelepciune și a se cunoaște pe sine : să știi ce știi și ce nu știi” (p. 120).

*Alcibiade* I 118 A – „Socrate : Nu cumva tocmai această neștiință (a propriei neștiințe) este pricina tuturor relelor ? Nu este ea, necunoașterea, cea mai vrednică de osândă ? – Alcibiade : Ba da” (p. 120).

*Menon* 85 B – „Socrate : Ce crezi, Menon ? Există în răspunsurile lui (ale sclavului) vreo părere care să nu fi fost a lui proprie ? – (85 C) Menon : Nu, toate au fost ale lui. – Socrate : Și totuși el nu știa soluția, așa cum am spus puțin mai înainte. – Menon : Adevărat. – Socrate : Aceste păreri existau deci în el, nu crezi ? – Menon : Ba da. – Socrate : Deci și în cel care nu știe există păreri adevărate, chiar cu privire la lucrurile pe care el nu le știe, nu ? – Menon : Pare neîndoielnic. – Socrate : Deocamdată, aceste păreri au început să răsară în el ca prin vis ; dar dacă cineva îi va pune din nou aceste întrebări, de multe ori și în multe chipuri, fii sigur că până (85 D) la sfârșit el va ști aceste lucruri la fel de bine ca oricare altul. – Menon : S-ar putea. – Socrate : E adevărat că le va ști fără să-l învețe nimeni, numai din întrebări, regăsind singur, din sine însuși, toată știința ? – Menon : Da” (pp. 122-123).

Aristotel, *Etica către Eudemos* I, 5, 1216 b 2-10. „Socrate cel bătrân era încredințat că a cunoaște virtutea reprezintă un scop și făcea cercetări să afle ce este justiția, ce este curajul și fiecare din ipostazele virtuții. Și aceste cercetări le făcea în chip lăudabil. Căci el considera că toate virtuțile sunt științe și, în consecință, dacă ajungi să știi ce este justiția înseamnă că ești și drept. O dată deci ce am terminat să învățăm geometria și arhitectura, înseamnă implicit că suntem geometri și arhitecți. Iată de ce încerca el să afle ce este virtutea, fără însă (să fie preocupat) de cum și pe ce căi se dobândește” (p. 145).

Xenofon, *Apologia lui Socrate* 21 : „Socrate : Arta educației e cel mai mare bun al omului”.

Pseudo-Platon (?), *Theages* 122 B : „Socrate (către Demodocos) : Nu există un subiect cu caracter mai divin – dintre cele la care trebuie să mediteze un om – decât acela al educației : atât al educării persoanei sale, cât și cel al educării familiei sale” (p. 157).

\*

Platon, 1989, *Theaitetos*, în *Opere*, vol. VI, Editura Științifică și Enciclopedică, București, ediție îngrijită de Constantin Noica și Petru Creția.

„Socrate : Aceasta este, deci, lucrarea moașelor, mai puțin importantă, totuși, decât a mea. Căci în cazul femeilor nu se întâmplă să aducă pe lume năluciri uneori, iar alteori adevăruri și să nu poți face cu ușurință deosebirea. Dacă s-ar întâmpla așa, cea mai mare și cea mai frumoasă lucrare ar fi pentru moașe cernerea adevărului de neadevăr. Tu nu crezi tot astfel ? – Theaitetos : La fel cred și eu. – Socrate : Cât despre moșitul pe care îl practic eu, se îngrijește cam de aceleași lucruri ; se deosebește, însă, prin aceea că moșește bărbați, nu femei și că cercetează roadele suferinței, nu trupești ale acestora. Dar cel mai de seamă lucru în meseria noastră este acela că sunt capabil să pun la încercare și să dovedesc în mod absolut dacă mintea unui tânăr dă naștere unei năluciri mincinoase ori, dimpotrivă, unui vârstar adevărat. Căci am și acest lucru comun cu moașele : sunt sterp de înțelepciune, iar lucrul pentru care mulți m-au vorbit deja de rău : că altora le pun întrebări, dar eu însumi nu clarific niciodată nimic, din pricină că nu am nici urmă de înțelepciune, este o muștrare dreaptă. Or, cauza acestui lucru este următoarea : Divinitatea mă silește să-i moșesc pe alții ; să dau naștere, însă, m-a împiedicat. Așa se face că eu însumi nu sunt cătuși de puțin înțelept și nici nu am aflat ceva de felul acesta născut ca rod al intelectului meu.

Cât despre aceia care vin să stea în preajma mea, la început, îmi par neînvățați, unii chiar de-a binelea ; cu toții însă, stând mai mult împreună cu mine și cu ajutorul pe care Divinitatea îl dă cui vrea ea, este de mirare cât de mult înaintează, după cum li se pare și lor înșile, ca și celorlalți ; și este limpede că de la mine nu au învățat niciodată nimic, ci ei află și nasc din sinea lor multe frumuseți.



În ce privește însă moșitul lor, Divinitatea și cu mine suntem pricina – și se vede limpede: mulți nu și-au dat seama de aceasta și, crezându-se pe ei înșiși pricină, m-au nesocotit pe mine și m-au părăsit mai devreme decât trebuia, ascultând ori de ei înșiși, ori de alții. Atâta doar că, părăsindu-mă, nu numai că au lepădat (din pricina unor legături ticăloase) alte roade, dar au lăsat să piară, hrănindu-le prost, și pe cele moșite de mine, prețuind nălucirile mincinoase mai mult decât adevărul; au sfârșit însă prin a le părea celorlalți și chiar și lor înșiși că sunt niște oameni lipsiți de învățătură.

Unul dintre aceștia a fost Aristeides al lui Lysimachos, ca și foarte mulți alții. Atunci când, împinși de nevoie de a fi împreună cu mine, se întorc înapoi, ei au purtări ciudate și cu unii dintre ei daimonul care-mi apare mie îmi interzice să am de-a face; cu alții, însă, îmi îngăduie și ei încep să rodească iarăși. Căci și în această privință oamenii din preajma mea pătesc la fel cu femeile însărcinate: se chinuie ziua și noaptea și sunt plini de zbucium cu mult mai mult decât acelea. Or, să trezească și să potolească acest fel de dureri, meșteșugul meu poate să o facă. Așa stau lucrurile cu ei. Pe unii, însă, Theaitetos, care nu îmi par a fi cumva rodnici (și pentru că știu că nu au nici o nevoie de mine), cu dragă inimă îi pețesc pentru alții și – să nu spun vreo blasfemie! – ghicesc foarte bine pe cei din a căror tovărășie ar trage foloase. Pe mulți i-am dat în felul acesta lui Prodicos și pe mulți altor oameni înțelepți și minunați.

Cât despre tine, preabunule, am lungit aceste explicații din următorul motiv: am bănuiala – așa cum îți dai și tu seama – că te încearcă durerile rodului lăuntric. Lasă-te așadar în seama mea, ca a unuia care este fiu de moașă, moșind el însuși, și dă-ți silința să răspunzi cât mai bine îți va sta în putință la ce te voi întreba. Iar dacă, cercetându-ți spusele, voi socoti că ceva seamănă a nălucire neadevărată, o voi smulge binișor și o voi lepăda deoparte, iar tu să nu te mânie, așa cum fac cele ce au născut prima oară, atunci când este vorba de odrasla lor. Să știi, minunatulule, că mulți s-au înverșunat până într-atât împotriva mea, încât sunt gata să muște de-a binelea atunci când îi rup de vreo bazaconie de-a lor și nu își închipuie că fac lucrul acesta cu gând bun, căci sunt departe de a ști că nici un zeu nu are gânduri potrivnice oamenilor și că nici eu nu fac așa ceva cu gând rău, numai că a fi de acord cu minciuna și a întunece adevărul nu îngăduie cu nici un chip legea divină” (pp. 191-193).

## 2. Platon (427-347 î.Hr.)

**Repere biografice.** Se naște în Atena, la 427 î.Hr. într-o familie înstărită. Numele inițial este cel de Aristocles, dar primește porecla de Platon datorită constituției sale robuste. Originile familiei sale pe linie paternă merg până la Codrus, ultimul rege al ateniienilor. Un strămoș al mamei sale era fratele lui Solon, marele om de stat și legislatorul Atenei. Unul dintre unchii săi, Critias, va deveni membru al Consiliului celor treisprezece. Platon a fost martor al decadenței Atenei, atât de dragă lui. În timpul vieții sale, se anunță declinul și dispariția marilor orașe-cetăți. Platon trăiește perioada de tranziție de la atmosfera Greciei clasice la elenism, noua epocă venind cu un nou topos cultural.

Trecând printr-o experiență inițială poetică, se orientează apoi către filosofie, spre binele omenirii întregi. Întâlnirea cu Socrate a fost hotărâtoare în devenirea sa spirituală. A stat alături de maestrul său începând cu vârsta de 20 de ani, timp de opt ani, până la sfârșitul tragic al lui Socrate. Întreprinde numeroase călătorii (în Egipt, la Cirene, în Italia, în Sicilia), cunoscând învățați și experiențe culturale diferite. Reîntors în cetatea ateniană, deschide în 388, în grădina ce purta numele unui erou local, Akademos, școala sa celebră numită mai târziu Akademia, pe care o va conduce până la sfârșitul vieții, când moare, la 80 de ani, „cu condeiul în mână” (Cicero). A lăsat moștenire o imensă operă. Gândurile sale filosofice au fost exprimate prin intermediul celebrelor *Dialoguri*. Iată câteva dintre acestea: *Hippias Minor*, *Ion*, *Charmide*, *Protagoras*, *Gorgias*, *Menon*, *Apologia lui Socrate*, *Criton*, *Lysip*, *Cratylus*, *Phaidon*, *Banchetul*,

*Republica, Teetet, Parmenide, Politica, Timeu, Critias, Legile.* În plus, de la Platon avem mai multe *Scrisori*, dintre care cel puțin trei sunt cu siguranță autentice. Dialogurile platoniciene acoperă un evantai larg de teme: datoria, curajul, virtutea, dragostea, frumusețea, știința, natura, retorica, natura omului, înțelepciunea etc.

## 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

Celebrul mit al cavernei ilustrează fundamentele gândirii filosofice platoniciene. Existența presupune două planuri de manifestare: un plan al esențelor imuabile (Lumea ideilor), eterne, perfecte, inteligibile, și un plan al lumii fenomenale, al obiectelor concrete, iluzorii, efemere, perisabile, „copii” imperfecte ale prototipurilor ideale. În perimetrul ideilor absolute sunt cuprinse noțiunile și generalitățile, tot ceea ce poate fi gândit cu ajutorul minții. Din punct de vedere gnoseologic, cunoașterea este o „reamintire” a esențelor pe care omul le-a cunoscut, contemplându-le, într-o altă existență. Premisa reminiscenței, a anamnezei este coextensivă cu presupuziția reîncarnării, pe care a îmbrățișat-o. După Platon, cunoașterea veritabilă (*episteme*) vizează lumea suprasensibilă, Ideile, în timp ce cunoașterea comună (*opinia*) se oprește doar la aparențe. Nu prin percepții cunoaștem realitatea profundă, ci prin rațiune. S-ar părea că prima treaptă a cunoașterii, cea de ordin empiric, este minimalizată în avantajul cunoașterii de tip rațional. Prin conceperea științei ca doctrină despre universal și prin prioritatea raționalității (să ne amintim că pe frontispiciul Akademiei sale era înscrisă deviza „Nimeni să nu pătrundă aici dacă nu e geometru”), filosoful antic a pregătit calea întemeierii logicii ca știință și a influențat gândirea științifică în curs de formare. În plan estetic, Platon concepe arta ca o copie de gradul doi, ca o copie a copiei, o imitație a lucrurilor, care sunt ele însele imitații degradate ale ideilor imuabile.

*Mitul peșterii și elementele sale (cf. Tardif, 1996, p. 33)*

	Lumea vizibilă (umanul și naturalul)		Lumea inteligibilă (principiile științifice și ideile pure)	
Elementele și etapele prezente în mitul peșterii	Umbrele pe peretele din spate al peșterii	Obiectele și oamenii reflectați de umbre	Obiectele lumii naturale, lumina zilei	Soarele
Cele patru niveluri ale cunoașterii ce corespund etapelor din mit	Nivelul 1 Cunoașterea senzorială	Nivelul 2 Opiniile, credințele, prejudecățile, cunoașterea comună	Nivelul 3 Cunoașterea științifică: matematica, fizica, muzica	Nivelul 4 Adevărul și cunoașterea pur intelectuală: filosofia
Substratul la care cunoașterea face referire	Aparențele, fenomenele fără consistență. Fenomene care variază neîncetat	Obiectele materiale	Fenomenele științifice: legile, principiile, cauzele	Ideile, Divinul. Aceste fenomene se sustrag schimbării
Cauza fenomenelor		Nivelul 2 este cauza pentru nivelul 1		Nivelul 4 este cauza pentru nivelul 3
Natura învățării	Efort și durere	Efort și durere	Efort și durere	Efort și durere



## 2.2. Concepția pedagogică

Platon rămâne în istoria gândirii pedagogice prin încercarea sa de a propune un prim sistem teoretic al educației. Platon va refuza crearea unei școli, precum sofistii, și, în plus, nu se va declara filosof, întrucât, în acea vreme, această categorie era percepută negativ, fiind chiar persecutată. El va crea o grupare paideică, un fel de confrerie juridică și spirituală, ce-și va desfășura activitatea în celebra Akademeie. În același timp, trebuie remarcat faptul că el este un reprezentant dintre cei mai importanți al etatismului educațional. Relevând funcția socială și culturalizatoare a educației, marele filosof antic pledează pentru implicarea statului în organizarea și desfășurarea demersurilor educative. De altfel, țelul său ascuns era să formeze oameni politici-filosofi, de prim rang, care să conducă cu înțelepciune cetatea. „Învățământul său vizează formarea unui om sau, cel mult, a unui mic grup de oameni reuniți în școală, constituind o sectă închisă, o mică insulă culturală sănătoasă în mijlocul unei societăți degradate” (Marrou, 1997, p. 134). Forma organizatorică de „predare” era reuniunea informală, *symposion*-ul, unde manifestarea originalității și creativității era pe deplin asigurată. Asemenea lui Socrate, arta pedagogică rezida în a pune un șir de întrebări. Ea nu dădea ceva copilului sau tânărului, ci îi determina pe aceștia să-și descopere propriile cunoștințe, adevăratul chip al eului. Principalele lucrări în care se profilează teoria sa asupra educației sunt *Republica* și *Legile*.

---

### Temă

Evidențiați virtuțile și limitele cadrului informal de transmitere a cunoștințelor și valorilor.

---

Filosofia lui Platon pregătește într-un fel unele axiome care vor fi statornicite mai târziu de filosofia creștină. „La Platon, educația este asimilată cu însuși procesul dialectic, adică demersului științific sau filosofic ca proces de formare și înălțare a ființei către cunoașterea științifică, în sensul antic al termenului. A cunoaște și a învăța sunt două fațete ale aceluiași proces de eliberare care conduce la înțelepciune” (Tardif, 1996, p. 32). Trebuie să menționăm că Platon concepe lumea ideilor ca fiind sorgintea ființei și a valorii. Această lume perfectă constituie valoarea supremă, care imprimă sens și valoare tuturor demersurilor particulare. Platonismul identifică valoarea cu absolutul. Ideea de Bine este cea care alimentează actele noastre făuritoare de bine, dar care niciodată nu ating perfecțiunea ideii. Noi ne raportăm la valoare tocmai pentru că nu o atingem nicicând. „Binele nu este ființă – spune Platon –, ci o depășește pe aceasta prin vârstă, rang și putere” (*Republica*, 1986, p. 309). Diferența ontologică dintre lumea ideilor și cea concretă este, la Platon, în primul rând, o diferență axiologică (vezi și Lavelle, 1951, p. 54). Educația, după Platon, este o „artă a răscuirii” ființei umane, încăușată în lanțurile ignoranței, către „strălucirea focului” din afara peșterii, către imperiul valorilor absolute. „Domeniul deschis vederii e asemănător cu locuința închisă, lumina focului din ea – cu puterea soarelui. Iar dacă ai socoti urcușul și contemplarea lumii de sus ca reprezentând sușul sufletului către locul inteligibilului, ai înțelege bine ceea ce eu nădăjduiam să spun... Opiniile mele însă acestea sunt, anume că în domeniul inteligibilului, mai presus de toate este ideea Binelui, că ea este anevoie de văzut, dar că, o dată văzută, ea trebuie concepută ca fiind pricina pentru tot ce-i drept și frumos... Și iarăși cred că cel ce voiește să facă ceva cugetat în viața privată sau în cea publică trebuie s-o contemple” (*Republica*, 1986, p. 316). Iar mai departe: „Să nu șocim că educația este ceea ce unii pretind că este :

într-adevăr, ei susțin că pot așeza știința într-un suflet în care ea nu se afla, ca și când ar da vedere ochilor orbi”. Arta răsucirii „pune problema în ce fel se va obține transformarea cea mai rapidă și mai eficace a sufletului. Nu-i vorba de a-i sădi simțul «văzului», ci de a-l face să «vadă» pe cel ce are acest simț, dar nu a fost crescut cum trebuie și nici nu privește unde ar trebui” (*ibidem*, p. 317). Identificăm la Platon teza nevoii asistării și intervenției din partea educatorului prin identificarea și potențarea registrului spiritual în perspectiva devenirii și autodevenirii.

### Temă de reflecție

Faceți câteva aprecieri asupra ipostazei educației ca inițiere în valorile care se manifestă la un moment dat sau care trebuie să se materializeze în perspectivă.

Societatea ideală la care visează Platon este o societate statică, asemănătoare unui templu doric, căci din moment ce se schimbă ceva în ea apar decadența și răul. Convivialitatea cetățenilor trebuie să fie ținută departe de turbulențele presupuse de schimbare. De aceea, o sarcină a educației rezidă în a păstra *statu-quo*-ul, starea configurată la un moment dat. „*Polis*-ul lui Platon este în mod esențial o Cetate educativă. Ea este creată prin educație. Nu poate dura decât cu condiția ca toți cetățenii să beneficieze de o educație care să-i facă în stare să ia decizii politice inteligente. Această educație trebuie să păstreze Cetatea intactă și s-o apere de orice inovație nocivă. Avem de-a face cu o educație care nu vizează dezvoltarea individuală, ci care este în totalitate în serviciul Cetății, ca garant al fericirii cetățenilor ei atâta timp cât aceștia permit materializarea justiției” (Hummel, 1994, p. 346). Educația este garantul stabilității, al ordinii, al armoniei. Dincolo de acest conservatorism funciar, Platon a prefigurat unele idei pedagogice de o deosebită fecunditate.

În dialogul *Republica*, Platon va cerceta trăsăturile pe care trebuie să le aibă o societate justă și dreaptă. Dar, până aici, încearcă să răspundă la întrebarea: ce este dreptatea? Această chestiune este soluționată gradual, prin etalarea unor secvențe de adevăr, până la relevarea lui în forma ultimă. Astfel, dreptatea capătă următoarele întrupări: să spui adevărul și să dai îndărăt ceea ce ai primit, să dai fiecăruia ceea ce îi datorezi, să faci bine prietenilor și rău dușmanilor, să faci bine prietenului ca unuia ce este bun și rău dușmanului ca unuia ce este rău, să fii în folosul celui mai tare și, în fine, varianta finală de concepere a dreptății în ipostaza de a face ceea ce ți se cuvine potrivit principiului *oikeiopraxiei* (a face ceea ce stă în puterea firii). Trebuie spus că, după unii analiști, punctele sale de vedere conduc la tendințe totalitare (Mayer, 1966, p. 100). După alți autori (Compayré, 1889, p. 22), dialogul *Republica* conține elemente de pedagogie teoretică și practică, dar și un ansamblu de elemente utopice, o compoziție de paradoxuri și himere. În realitate, în dialogul *Republica*, Platon își propune să ne prezinte un tip ideal de om, prin invocarea unui tip ideal de stat. Se pare că „*Republica* interioară” îl interesează mai mult decât „*Republica* exterioară” – adică statul. Cetatea ideală, zugrăvită de el, funcționează ca un model pentru construcția intimității sufletului. Sufletul individual este o cetate în miniatură. Cele trei caste alcătuitoare pentru statul său sunt următoarele: conducătorii filosofi, care întrupează înțelepciunea, rațiunea; paznicii sau războinicii, ce se caracterizează prin curaj, voință, înflăcărare; demosul, căruia îi sunt specifice facultățile apetente. Să observăm că cele trei grupe de trăsături caracteriale sunt secvențe care trebuie să caracterizeze fiecare individ în parte, fiecare suflet individual. Mai mult decât atât, clasele sunt împărțite după criterii naturale (gradul de înzestrare nativă), și nu după criterii istorice sau sociopolitice. La baza acestei diferențieri stă un criteriu constitutiv,



organic, determinat de constituția sufletului și a corpului. „A pune în acord – comentează I. Găvănescul – aceste două feluri de clase, cele istorice cu cele firești, iată o mare, o genială idee de îndrăzneț reformator social” (1907, p. 217). Platon dorește să realizeze o joncțiune firească între posibilitățile naturale ale indivizilor care compun societatea și interesele sociale, „de a nu hotări rolul individului în stat după clase sau caste istorice, ci după categoriile naturale” (1907, p. 229). Trebuie să menționăm și că Platon sacrifică individul și familia în favoarea statului: femeile sunt o proprietate comună a bărbaților, iar tații copiilor sunt oarecum anonimi. De fapt, copiii nu-și vor cunoaște părinții, deoarece vor fi încredințați încă de mici unor internate de stat, unde funcționarii publici se vor ocupa de ei.

În concepția lui Platon, educația nu poate avea finalități sau obiective universale, nediferențiate. Fiecare individ sau clasă socială pretinde un tratament separat, conform unei diviziuni a activităților și unei întrupări a potențialurilor (principiul *oikeioprageiei*). Platon este mai puțin interesat de educația sclavilor și a oamenilor liberi (avansează chiar ideea suprimării copiilor slabi, diformi, cu malformații congenitale). El se îngrijește să pună temeiurile educației paznicilor și a magistraților. Pentru aceștia, sunt vizate două mari laturi ale educației: educația intelectuală și educația fizică. Educația intelectuală se va realiza prin intermediul așa-numitei Arte a Muzelor (artele în înțelesul modern, dar și științele, meșteșugurile, ocupațiile artizanale). Nu este admisă însă orice artă. Platon îi admonestează pe acei artiști care zugrăvesc pasiunile, dizarmoniile, frământările sufletești. Arta aleasă pentru a face educație trebuie să tonifieze, să întărească pornirile apolinice, și nu pe cele dionisiace. Se dau sugestii în legătură cu alegerea miturilor (zeii nu trebuie să apară ca având defecte omenești), cu folosirea limbajului în povestiri. Redăm câteva citate care atestă această grijă: „Mai întâi, deci, pe cât se pare, trebuie să-i supraveghem pe alcătuitoarii de mituri. Dacă ei compun un mit bun, să-l acceptăm, dacă nu, să-l respingem. Iar apoi, vom convinge dădacele și mamele să povestească copiilor miturile acceptate și să le plămădească sufletele cu ajutorul miturilor, mult mai mult decât trupurile cu ajutorul mâinilor...” (1986, p. 146); „Cred că tinerii noștri nu trebuie să se obișnuiască nici să facă pe smintiții, în vorbe sau fapte. Smintiții și oamenii ticăloși, bărbați sau femei, trebuie, desigur, cunoscuți, dar ei nu trebuie înfățișați pe scenă și nici imitați” (p. 169); deoarece „copilul nu este în stare să deosebească ceea ce are tălc de ceea ce nu are; ci lucrul întipărit în minte la vârsta aceea rămâne, de obicei, neșters și neschimbat” (p. 148); „...unul dintre canoanele și legile privitoare la zei pe care vor trebui să-l respecte cei ce grăiesc și cei ce compun – anume că zeul nu este cauza tuturor lucrurilor, ci numai a celor bune” (p. 151); „Când cineva ar afirma așa ceva despre zei (că au defecte, n.n.), ne vom mânia și nu-i vom da cor poetului și nici nu vom îngădui ca dascălii să folosească astfel de povești pentru educația copiilor, dacă paznicii urmează să devină oameni cu frică de cele sfinte și divine – în cea mai mare măsură a posibilului pentru om” (p. 155).

### Activitate

Comentați următorul citat din *Republica*:

„Dar oare nu știi că începutul oricărui lucru este cel mai important, cu atât mai mult cu cât ai de-a face cu o ființă tânără și fragedă? Căci atunci mai mult ca oricând se plămădește și se așază caracterul pe care ai dori să-l întipărești în fiecare dintre aceste ființe” (1986, p. 146).

Se poate spune că filosoful antic este oarecum restrictiv, atunci când preconizează alegerea genurilor artistice în funcție de finalitatea lor. Poezia, dar și știința vor renunța

la dimensiunile „delirante” și vor funcționa ca propedeutici, ca mijlocitoare ale unor conținuturi ele însele epurate de orice tentă irațională. Științele se supun cenzurii scopului și a funcției lor. A doua componentă a educației, cea fizică, se va realiza cu ajutorul gimnasticii. Educația fizică trebuie să prevină îmbolnăvirile, să întărească organismul, să-l mențină în formă. Subliniem faptul că Platon recomandă ca gimnastica să se adreseze în primul rând sufletului și apoi trupului. Educația fizică este un exercițiu curativ și recuperator pentru minte.

De mai multe ori se invocă ideea realizării unei educații plăcute, fără rigiditate sau încorsetări, „fiindcă omul liber nu trebuie să învețe nimic cu de-a sila. Ostenelile trupesti, venite cu de-a sila, nu fac nici un rău trupului, dar nici o învățătură silnică nu rămâne în suflet”. Și mai departe: „Așadar, preabunule, nu-i crește cu de-a sila pe copii în învățătură, ci învață-i prin joacă, pentru ca să fii în stare mai degrabă să vezi firea fiecăruia” (p. 341). Și Părinții Bisericii – mai târziu – vor face o caldă pledoarie pentru realizarea unui învățământ cât mai plăcut și mai apropiat de preocupările firești ale copiilor sau tinerilor.

Platon proclamă egalitatea sexelor în materie de educație, tinerele fete – cu excepția curtezanelor – dispunând de forme de educație ca și băieții. În cetatea platoniciană fetele făceau gimnastică, înotau ca băieții, erau chemate să apere cetatea în caz de război.

După opinia lui Compayré, *Republica* este o operă de pură imaginație, pe când dialogul *Legile* nu este decât un comentariu al realității: „Aici putem regăsi ceea ce a fost chiar sufletul lui Platon, anume grija constantă pentru o moralitate superioară” (1989, p. 27). Educația diferențiată pe caste nu mai este invocată, ceea ce ne face să credem că preceptele prezentate sunt valabile pentru toți copiii, indiferent de originea lor. Gândirea sa, în acest dialog, este mai pământească. Aflăm aici o definiție interesantă dată educației: „Buna educație este cea care dă corpului și sufletului toată frumusețea, toată perfecțiunea de care sunt capabile”; „...educația este disciplina bine gândită care, pe calea amuzamentului, conduce sufletul copilului să iubească ceea ce trebuie îndeplinit”. În *Legile*, Platon ne face să credem că educația are ca obiectiv armonizarea rațiunii cu deprinderea și cu trăirile sufletești. În această lucrare se susține ideea realizării etapizate, pe vârste, a educației, după cum urmează: între 3 și 6 ani, educația se va face prin jocuri sau relatarea unor legende, mituri; de la 6 la 10 ani, se introduc exercițiile de călărie și trasul cu arcul; între 10 și 13 ani, copilul este inițiat în tainele scrisului și cititului; de la 13 până la 16 ani, se desfășoară instrucția prin intermediul artei muzelor (matematici, dans, cânt); între 16 și 20 de ani, tânărul își face pregătirea militară; perioada cuprinsă între 20 și 30 de ani este dedicată pregătirii filosofice, pentru ca între 30 și 35 de ani tânărul să-și desăvârșască această competență; începând cu vârsta de 35 de ani, individul se va îndeltnici cu anumite sarcini de stat, pentru ca după vârsta de 50 de ani să poată ocupa efectiv funcția de conducător al statului. Tot în acest dialog se dau indicii despre organizarea și gestionarea educației. Întregul sistem educativ este condus de un „ministru al educației”, unul dintre cei mai importanți demnitari ai cetății, care asigură supravegherea întregii instruirii, atât pentru bărbați, cât și pentru femei. El avea în subordine funcționari care trebuiau să supravegheze gimnaziile și școlile, precum și procesul de instrucție.

Educația platoniciană presupune mai multe etape, într-o succesiune ascendentă, și are statutul unei inițieri. Ea nu constituie o simplă informare, ci un mod fertil de relaționare între discipol și maestru. „Legătura de la maestru la discipol va rămâne totdeauna, la antici, ceva de tipul legăturii de la iubitor la iubit: educația era, în principiu, mai puțin o învățătură, o îndoctrinare tehnică, decât ansamblul de eforturi depuse de un matur plin de tandră solitudine pentru a favoriza formarea unui tânăr arzând de dorința de a răspunde, de a se arăta demn de această iubire” (Marrou, 1997, p. 67). Interioritatea este



locul unde noi obținem revelația valorii supreme, dar, pentru ca aceasta să se întâmple, trebuie să acceptăm și o disciplină exterioară. Inițierea nu are ca scop decât facilitarea în mod gradual a activității spirituale în căutarea binelui ideal, transcendent tuturor scopurilor empirice, obiect absolut al voinței noastre. Or, această aspirație infinită se exprimă prin intermediul Dragostei (cf. Moreau, 1956, p. 33). Educația este o formă superioară de asigurare a continuității: dacă prin reproducere se realizează perpetuarea biologică, prin educație se avansează în domeniul valorilor în speranța întăririi și sporirii acestora. Simbolismul Dragostei este revelator pentru înțelegerea sensului educației la Platon. Iubirea pedagogică reprezintă o fecunditate spirituală pe care tinerii trebuie să o găsească la „dascălul-amant”: „ceea ce atrage este frumusețea unui suflet bine dotat, și nu a unui corp bine făcut; ea nu caută un comerț carnal, ci o efuziune și o comuniune a gândirii; ceea ce angajează sunt fructele înțelepciunii și virtuții, care, hrănind sufletul discipolilor, se propagă într-o posterioritate mult mai vastă decât cea a cărnii” (Moreau, 1956, p. 34). Opera educativă asigură umanității întregi o devenire durabilă și infinită. Încetarea educației echivalează cu aneantizarea și moartea sigură.

---

#### Temă obligatorie

Faceți o comparație între iubirea pedagogică, de tip platonician, și iubirea creștină, cea a apostolului.

---

### 2.3. Rezumat

Platon propune un prim sistem pedagogic în cadrul căruia educația capătă un caracter instituțional, statul având obligația să adune și să rețină copiii în internate speciale. Filosoful minimizează până la anulare funcția educativă a familiei. Ideile sale pedagogice primesc o fundamentare filosofică și pedagogică, prin interesul de a preciza anumite conținuturi, etape și metode de realizare a educației. El avansează numeroase elemente utopice, nerealiste – exclude sclavii de la educație, cenzurează unele conținuturi (poezia, miturile), sugerează suprimarea copiilor insuficient dezvoltati. La Platon, predomină educația intelectuală (realizată prin *arta muzelor*) și educația fizică (bazată pe *gimnastică*). Prin exemplul personal, practica educațională nu se reduce la un proces de predare, ci devine o inițiere, o difuziune spirituală informală la care educatul trebuie să participe.

---

#### Temă obligatorie

Realizați un comentariu personal, de două pagini, asupra mitului peșterii (vezi următorul paragraf, „Texte reprezentative”), expus de Platon în dialogul *Republica*.

*Sugestie*: se poate pleca de la interpretarea propusă de Martin Heidegger, în studiul „Doctrina lui Platon despre adevăr”, din *Repere pe drumul gândirii*, Editura Politică, București, 1988, pp. 169-202; în pasajul de mai jos propunem cititorilor o sinteză, realizată de noi, a textului heideggerian.

După Heidegger, *esența formării* își află temeiul în *esența adevărului*. Adevărul (*a-letheia*) semnifică, la origini, *starea-de-neascundere*, ceea ce se află „la vedere”, ceea ce a fost smuls prin luptă, ajungându-se la *starea-de-neascundere* dintr-o *stare-de-ascundere*. Privătiunea față de „soarele” adevărului este *starea* care prefațează istoria „formării”, a paideii

de tip grecesc. Educația reprezintă o trecere de la un tip de adevăr la altul : de la *adevărul „speologic”*, indus de starea de întuneric unde umbrele par a fi lucrurile înseși, la *adevărul heliocentric*, solar, cel care ține de esența lucrurilor, de *eidos*. Educația este *poziționare* corectă față de lucruri și fapte. Mai bine zis *re-poziționare*, trecerea de la poziția incorectă la cea corectă.

În peșteră, omul se crede în posesia adevărului absolut. Insul nu poate bănuî ce se poate afla în afara peșterii, care este cu adevărat realul. Nici măcar umbrele – esența lor – nu are cum să le cunoască. Pentru ca umbrele să fie perceptibile, acestea au nevoie de lumina care este cauza nevăzută a acestora. În interiorul peșterii, soarele rămâne invizibil și, cu toate acestea, chiar și umbrele se hrănesc din lumina lui. Cum să cunoască ființele închise în peșteră acest mecanism? Lucrurile reale, din afara peșterii, se arată în chip nemijlocit de la sine și nu mai trec prin stadiul de umbre pentru a fi văzute. În acest mit, lucrurile care se văd sunt „copia” Ideilor. Doar Soarele reprezintă acel ceva (poate Dumnezeu) care face posibil și vizibil toate Ideile. El este „imaginea” pentru Ideea tuturor Ideilor.

Trecerea din peșteră la lumina zilei și revenirea de la lumină în peșteră cere de fiecare dată o *readaptare* a ochilor de la întuneric la lumină și de la lumină la întuneric. De fiecare dată, ochii suferă o *tulburare*, dar de fiecare dată din motive opuse. Omul poate spori spiritual trecând de la o stare de neștiință de abia resimțită, de la falsa lume la una esențială, veritabilă, chiar dacă nu este pregătit dintru început pentru această trecere. De altfel, ființa nici nu este la înălțimea a ceea ce este esențial. O asemenea adaptare cere ca, mai întâi, suflul în întregul său să fie *reorientat către direcția fundamentală a năzuinței sale*. Reorientarea privește natura umană și, de aceea, se împlinește în chiar temeiul esenței sale. Aceasta înseamnă că acea atitudine *dătătoare de măsură*, care trebuie să ia naștere printr-o reorientare, trebuie dezvoltată pornind de la o relație ce se află deja la temeiul ființei umane și care trebuie să devină un comportament stabil. Respectiva schimbare „îndreptătoare”, aducătoare de sens, este numită de Platon *paideia*. *Paideia* ar însemna la origine acea *îndrumare (formare) a ființei de a se reorienta întotdeauna către esențe*. *Paideia* constă în a-l face pe om liber și ferm pentru statornicia netulburată a privirii care ajunge la esență. Formarea „în-formează” ființa, aduce ființa la o formă nouă, o pune într-un nou veșmânt, el însuși așteptând noi esențe. Formarea este modelare, raportare la o viziune dătătoare de măsură. Formarea înseamnă a cultiva vederea, a pune în funcțiune o facultate „naturală” care nu se manifestă decât astfel. Vederea vede însă ceea ce poate fi văzut numai în măsura în care ochiul este „solar”. Ochiul însuși „luminează” și se dăruiește strălucirii, putând astfel să primească și să perceapă ceea ce apare în chip strălucitor. *Educația înseamnă o potențare, o lărgire a vizibilității*.

Platon respinge gândul că *paideia* înseamnă să torni simple cunoștințe în suflul nepregătit, ca într-un vas gol pe care-l avem la îndemână din întâmplare. Din contră, *veritabila formare cuprinde transformarea suflului însuși, strămuțând mai întâi omul la locul esenței sale și apoi lăsându-l să se adapteze la acesta*. Educația înseamnă o trecere, o strămutare de esență a ființei, o aducere a ei la lumina veritabilă. *Ea este o re-înființare, o ființare într-un nou fel*.

Mitul peșterii povestește de fapt istoria trecerii individului dintr-un loc al sălășluirii la altul. Istoria schimbării se articulează în succesiunea a *patru sălășluiri diferite*, având o gradatie urcător-coborătoare specifică.

Pe *prima treaptă*, oamenii trăiesc legați în peșteră și sunt furați de ceea ce văd în prima instanță. Ei cred că au în față nu umbre, ci adevărul curat.

Cea de a *doua treaptă* se referă la îndepărtarea legăturilor, la câștigarea unei libertăți de mișcare. Oamenii sunt mai aproape de ființare. Cei care se mulțumeau cu umbrele lucrurilor au acum posibilitatea să contemple chiar lucrurile din spatele lor. Fac acest lucru? Nu prea. Ei cred că realitatea este cea cu care se obișnuiseră. Strălucirea focului, cu care ochiul nu este obișnuit, îl orbește pe cel eliberat. Orbirea îl împiedică să vadă focul însuși și să perceapă felul în care strălucirea sa cade asupra lucrurilor. Drept urmare, cel orbit nici nu are putința să înțeleagă că ceea ce văzuse până atunci fusese numai un joc de umbre. Ce-i



drept, cel eliberat vede acum altceva decât umbrele, dar vede totul într-un amestec indistinct. Omul care a fost eliberat de lanțurile ignoranței continuă să greșască în aprecierea a „ceea ce este cu adevărat”, pentru că îi lipsește premisa aprecierii, adică libertatea asumată. Faptul că ei sunt eliberați de lanțuri reprezintă o eliberare. Dar nu e libertate efectivă, activă, de care se beneficiază.

*Treapta a treia* aduce mutația, ieșirea subiectului din mrejele întunericului și părelniciei. Omul înaintează în spațiul libertății. Lucrurile se arată în lapidaritatea și certitudinea propriului lor aspect. Neascunsul devine acum dator de măsură și de autenticitate. Cu condiția să te folosești de libertatea ta. Libertatea nu există decât dacă este o întoarcere către ceva. Libertate ca reorientare. Relatarea poveștii nu se oprește, așa cum s-ar crede, cu descrierea treptei recuperării individuale a adevărului. Dimpotrivă, adevărul pretinde o împărtășire, o răspândire a acestuia către alții.

*A patra treaptă* a mitului o constituie revenirea eliberatului în peșteră și lupta care se dă aici între el și prizonierii care se opun oricărei eliberări. Neascunsul nu numai că se lasă greu descoperit, răpit, dintr-o stare de neascundere, dar se lasă greu povestit, transmis, răspândit. Dobândirea prin luptă a neascunsului face parte din esența adevărului. Treccerile succesive de la întuneric la lumină și invers, cu scopul de a capta adevărul în întregul lui, dă mărturie pentru setea spiritului uman de a accede către realitatea veritabilă. Dar sete rămân și transmiterea și sporirea a ceea ce cu greu s-a dezvoltat.

## 2.4. Texte reprezentative

Platon, 1986, *Republica*, în *Opere*, vol. V, Editura Științifică și Enciclopedică, București, traducere de Andrei Cornea, ediție îngrijită de Constantin Noica și Petru Creția.

„Ei, haide, ca și când am spune povești și stând în tihnă, să-i educăm cu închipuirea pe acești bărbați, așa, ca într-o poveste!»

«E cazul!»

«Ce educație să le dăm? E greu de găsit vreuna mai bună decât cea găsită de multă vreme: gimnastica, cumva, pentru trupuri și arta Muzelor pentru suflet.»

«Așa este.»

«Dar oare nu vom începe să-i educăm mai înainte cu ajutorul artei Muzelor, decât cu cel al gimnasticii?»

«Cum de nu?»

«Socotești vorbele ca fiind ceva propriu artei Muzelor, nu?»

«Da.»

«Dar trebuie să facem educația prin intermediul ambelor tipuri, mai întâi însă, nu prin intermediul celor false?»

«Nu pricep ce spui.»

«Nu pricepi – am zis eu – că, mai întâi, vom istorisi copiilor mituri? Or, mitul, general vorbind, este o minciună, dar există în el și lucruri adevărate. Așadar, în educarea copiilor, ne folosim mai întâi de mituri și mai apoi – de exerciții fizice.»

«Chiar așa.»

«Asta voiam să spun, susținând că mai întâi ne folosim de arta Muzelor și apoi de gimnastică.»

«E just ce spuneai.»

«Dar oare nu știi că începutul oricărui lucru este cel mai important, cu atât mai mult cu cât ai de-a face cu o ființă tânără și fragedă? Căci atunci, mai mult ca oricând, se plămădește și se așază caracterul pe care ai dori să-l întipărești în fiecare din aceste ființe.»

«Hotărât, așa stau lucrurile!»

«Atunci oare vom îngădui cu ușurință să asculte copiii te miri ce mituri, plătuite de către te miri cine și să-și umple adesea sufletele cu opinii cu totul potrivnice acelor pe care socotim că ei trebuie să le aibă, atunci când vor fi oameni în toată firea?»



«Nu vom îngădui așa ceva!»

«Mai întâi deci, pe cât se pare, trebuie să-i supraveghem pe alcătuitoarii de mituri. Dacă ei compun un mit bun, să-l acceptăm, dacă nu, să-l respingem. Iar apoi vom convinge dădacele și mamele să povestească copiilor miturile acceptate și să le plămădească sufletele cu ajutorul miturilor, mult mai mult decât trupurile cu ajutorul mâinilor. Iar dintre miturile pe care ele le povestesc acum, multe trebuie ălungate» (pp. 145-147).

„Dar oare numai poezilor trebuie să le prescriem și să-i facem să arate în operele lor imaginea caracterului bun, sau altminteri să nu creeze pe la noi? Ori așa ceva trebuie cerut și de la ceilalți artizani? Și nu trebuie oare să-i oprim să arate caracterul urât, nesăbuit și meschin, și în imagini de animale, și în clădiri sau în vreo altă lucrare, ori altminteri să nu poată să nu fie lăsați să lucreze pe la noi? Aceasta, pentru ca nu cumva paznicii, fiind crescuți cu ajutorul imaginilor în urăciune, culegând și păscând, ca într-o pășune rea, în fiecare zi, câte puțin din întregul ei, să primească pe nesimțite un mare rău în sufletele lor. Ci trebuie ca ei să-i caute pe artizanii în stare, prin firea lor, să meargă pe urmele naturii frumosului și a frumoasei ținute, pentru că, precum cei ce locuiesc într-un loc sănătos, tinerii să aibă folos din toate, de oriunde le-ar sosi ceva vederi și auzului provenit de la lucruri frumoase, în felul unui vânt aducător de sănătate, suflând dinspre locuri bune; astfel, încă din copilărie, pe nesimțite, el să aducă asemănarea, prietenia și înțelegerea cu vorbirea frumoasă» (p. 177).

„Dar tinerii trebuie să capete și o educație întemeiată pe gimnastică după cea întemeiată pe arta Muzelor.»

«Ei bine?»

«Da, ei trebuie și în acest fel să fie educați, încă din copilărie. Lucrurile ar putea sta cam așa, iată: eu nu cred că un corp vrednic ar putea produce, prin puterea sa proprie, și un suflet bun; dimpotrivă, cred că un suflet bun poate produce, prin puterea sa, un trup cât se poate de bun. Tu cum crezi?»

«Tot așa» – răspunse el” (p. 180).

„Atunci, când cineva ar îngădui muzicii să toarne și să facă să curgă în sufletul său, prin urechi, ca prin gura cuptorului, acele armonii – despre care tocmai am vorbit – dulci, moleșitoare, de jale, și dacă și-ar petrece întreaga viață tot doinind și lăsându-se șlefuit de cântare, acest om, dacă ar avea ceva înflăcărare sufletească într-însul, mai întâi ar muia-o ca pe fier și ar face-o folositoare din nefolositoare și dură. Dar dacă, continuând, nu s-ar opri, ci și-ar ferma sufletul cu acea muzică, tăria sa sufletească s-ar topi și s-ar scurge, până ce el și-ar topi toată puterea sa interioară și ar tăia-o ca pe o coardă, din suflet, făcând-o să fie un «molatec luptător»” (p. 189).

„D. (Cartea a VII-a): «Mai departe – am zis – asemuiește firea noastră în privința educației și a lipsei de educație cu următoarea întâmplare: iată mai mulți oameni aflați într-o încăpere sub-pământeană, ca într-o peșteră, al cărei drum de intrare dă spre lumină, drum lung față de /lungimea/ întregului peșterii. În această încăpere ei se găsesc, încă din copilărie, cu picioarele și grumazurile legate, astfel încât trebuie să stea locului și să privească doar înainte, fără să poată să-și rotească capetele din pricina legăturilor. Lumină le vine de sus și de departe, de la un foc aprins înăpoia lor; iar între foc și oamenii legați, este un drum așezat mai sus, de-a lungul căruiia, iată, e zidit un mic perete, așa cum este paravanul scamatorilor, pus dinaintea celor ce îl privesc, deasupra căruiia își arată ei scamatoriile...».

«Văd» – spuse el.

«...Mai încearcă să vezi și că, de-a lungul acestui perete, niște oameni poartă felurite obiecte care depășesc în înălțime zidul, mai poartă și statui de oameni, ca și alte făpturi de piatră sau lemn, lucrate în chipul cel mai divers. Iar dintre cei ce le poartă, unii, cum e și fiire, scot sunete, alții păstrează tăcerea.»

«Ciudată imagine și ciudați sunt oamenii legați!»

«Sunt asemănători nouă – am spus. Căci crezi că astfel de oameni au văzut, mai întâi, din ei înșiși, cât și din soții lor, altceva decât umbrele care cad, aruncate de foc, pe zidul de dinaintea lor?»

«Cum ar putea vedea altceva – spuse el – dacă întreaga viață sunt siliți să-și țină capetele nemișcate?»

«Dar ce ar putea vedea din obiectele purtate? Oare nu tot același lucru?»

«Bun, și?»

«Iar dacă ei ar fi în stare să stea de vorbă unii cu alții, nu crezi că oamenii noștri ar socoti că, numind aceste umbre, pe care le văd, ei numesc realitatea?»

«Necesar.»

«Și ce-ar face dacă zidul de dinainte al închisorii ar avea un ecou? Când vreunul dintre cei ce trec ar emite vreun sunet, crezi că ei ar socoti emisiunea sunetului iscată fiind de altceva, în afara umbrei ce le trece pe dinainte?»

«Pe Zeus, – răspunse el – nu cred!»

«În general, deci – am spus eu – asemenea oameni nu ar putea lua drept adevăr decât umbrele lucrurilor.»

«E cu totul obligatoriu.»

«Privește acum în ce fel ar putea fi dezlegarea lor din lanțuri și vindecarea de lipsa lor de minte, dacă așa ceva le-ar sta în fire: atunci când vreunul dintre ei s-ar pomeni dezlegat și silit, deodată, să se ridice, să-și rotească grumazul, să umble și să privească spre lumină, făcând el toate acestea, ar resimți tot felul de dureri, iar din pricina strălucirii focului n-ar putea privi acele obiecte, ale căror umbre le văzuse mai înainte. Ce crezi că ar zice, dacă cineva i-ar spune că ceea ce văzuse mai înainte erau deșertăciuni, dar că acum se află mai aproape de ceea-ce-este și că, întors către ceea-ce-este în mai mare măsură, vede mai conform cu adevărul? În plus, dacă, arătându-i-l pe fiecare dintre obiectele purtate, l-ar sili, prin întrebări, să răspundă ce anume este lucrul respectiv? Nu crezi că el s-ar putea afla în încurcătură și că ar putea socoti că cele văzute mai înainte erau mai adevărate decât cele arătate acum?»

«Ba da.»

«Iar dacă l-ar sili să privească spre lumina însăși, nu crezi că l-ar durea ochii și că ar da fuga îndărăt, întorcându-se spre acele lucruri pe care poate să le vadă și le-ar socoti pe acestea, în fapt, mai sigure decât cele arătate?»

«Chiar așa!»

«Dar dacă cineva l-ar smulge cu forța din locuința aceasta, ducându-l pe un suiș greu și pieptiș, nedându-i drumul până ce-nu l-ar fi tras la lumina soarelui, oare nu ar suferi și nu s-ar mânia că e tras? Iar când ar ieși la soare, nu i s-ar umple ochii de strălucire, astfel încât nu ar putea vedea nimic din lucrurile socotite acum adevărate?»

«N-ar putea, cel puțin îndată, să le vadă!» – grăi el.

«Cred că ar avea nevoie de obișnuință, dacă ar fi ca el să vadă lumea cea de sus. Iar mai întâi, el ar vedea mai lesne umbrele, după aceea oglinzirile oamenilor și ale celorlalte lucruri, apoi lucrurile ele însele. În continuare, i-ar fi mai ușor să privească în timpul nopții ceea ce e pe cer și cerul însuși, privind deci lumina stelelor și a lunii mai curând decât, în timpul zilei, soarele și lumina sa» (pp. 312-314).

„Mai gândește-te și la următorul aspect: dacă, iarăși, acel om, coborând, s-ar așeza în același scaun de unde a plecat, oare nu ar avea ochii plini de întunecime, sosind deodată dinspre lumea însorită?»

«Ba da» – zise.

«Iar dacă el ar trebui din nou ca, interpretând umbrele acelea, să se ia la întrecere cu oamenii ce au rămas totdeauna legați și dacă ar trebui s-o facă chiar în clipa când nu vede bine, înainte de a-și obișnui ochii, iar dacă acest timp cerut de reobișnuire nu ar fi cu totul scurt, oare nu ar da el prilej de râs? Și nu s-ar spune despre el că, după ce s-a urcat, a revenit cu vederea coruptă și că, deci, nici nu merită să încerci a sui? Iar pe cel ce încearcă să-i dezlege și să-i conducă pe drum în sus, în caz că ei ar putea să pună mâinile pe el și să-l ucidă, oare nu l-ar ucide?»

«Ba chiar așa.»

«Iată, dragă Glaucon – am spus eu –, imaginea care trebuie în întregime pusă în legătură cu cele zise mai înainte: domeniul deschis vederii e asemănător cu locuința închisoare, lumina focului din ea – cu puterea soarelui. Iar dacă ai socoti urcușul și contemplarea lumii de sus ca reprezentând suișul sufletului către locul inteligibilului, ai înțelege bine ceea ce eu nădăjduiam să spun, de vreme ce așa ceva ai dori să asculți. Dacă nădejdea aceasta e îndreptățită, Zeul o știe.

Opiniile mele însă acestea sunt, anume că în domeniul inteligibilului, mai presus de toate este ideea Binelui, că ea este anevoie de văzut, dar că, o dată văzută, ea trebuie concepută ca fiind pricina pentru tot ce-i drept și frumos; ea zămislește în domeniul vizibil lumina și pe domnul



acesteia, iar în domeniul inteligibil, chiar ea domnește, producând adevăr și intelect; și iarăși cred că cel ce voințe să facă ceva cugetat în viața privată sau în cea publică trebuie s-o contemple.” (pp. 315-316).

„Dar dacă lumea ar avea minte, și-ar aminti că există două feluri de slăbire a vederii, provenind de la două feluri de pricini: o dată a celor ce vin de la lumină la întuneric, apoi a celor ce vin de la întuneric la lumină. Ar putea atunci gândi că același lucru se petrece și cu sufletul, atunci când l-ar vedea tulburat și incapabil să vadă ceva; n-ar trebui să rădă necugetat, ci s-ar cădea să cerceteze dacă nu cumva, venind sufletul de la o viață mai luminoasă, nu e pătruns de întuneric datorită neobișnuinței; sau dacă, dimpotrivă, sosind de la mai multă neștiință înspre o viață mai luminoasă, nu s-a umplut de o mai mare strălucire. Astfel, pe cel dintâi l-ar socoti fericit pentru ceea ce i s-a întâmpnat și pentru ceea ce a trăit, în timp ce pe celălalt l-ar socoti vrednic de milă. Iar dacă totuși ar voi să rădă de acesta din urmă, ar fi mai puțin ridicol să rădă de el, decât de cel care sosește de sus, de la lumină.»

«Foarte corect ceea ce spui.»

«Așa ceva trebuie să cugetăm despre aceste suflete, dacă ideile noastre sunt adevărate. Și să nu socotim că educația este ceea ce unii pretind că ea este: într-adevăr, ei susțin că pot așeza știința într-un suflet în care ea nu se afla, ca și când ar da vedere ochilor orbi.»

«Da, ei susțin așa ceva.»

«Discuția noastră arată însă – am spus eu – că, după cum ochiul nu e în stare să se întoarcă spre strălucire dinspre întuneric, decât laolaltă cu întreg corpul, la fel această capacitate prezentă în sufletul fiecăruia, ca și organul prin care fiecare cunoaște trebuie să se răsucească împreună cu întreg sufletul dinspre tărâmul devenirii, până ce ar ajunge să privească la ceea-ce-este și la mărirea lui strălucire. Binele pe aceasta o numim, nu?»

«Da.»

«Iată deci arta ‘răsucirii’! Se pune problema în ce fel se va obține transformarea cea mai rapidă și mai eficace a sufletului. Nu-i vorba de a-i sădi simțul ‘văzului’, ci de a-l face să ‘vadă’ pe cel ce are acest simț, dar nu a fost crescut cum trebuie și nici nu privește unde ar trebui» (pp. 316-317).

«[...] Prin urmare, fiecare, la rândul său, trebuie să coboare către locuința comună a celorlalți și trebuie să se obișnuiască a privi obscuritatea. Căci de îndată ce vă veți fi obișnuit cu ea, o veți vedea de nenumărate ori mai bine decât cei de acolo și veți ști ce este fiecare dintre umbre și a cui umbră este, fiindcă voi ați contemplat adevărul despre cele frumoase, drepte și bune. În acest fel, voi (ca și noi) veți dura cetatea în stare de trezie, iar nu de vis, așa cum sunt durate azi majoritatea cetăților, de către cei ce se luptă unii cu alții pentru niște umbre și se sfădesc pentru dreptul de a cârmui, ca și când acesta ar fi ceva însemnat. Adevărul este că cetatea în care cei meniți să conducă doresc cel mai puțin să conducă este, în chip necesar, cel mai bine și neînvrăjbit durată; iar cea în care cârmuitorii se poartă pe dos arată și pe dos decât prima» (pp. 319-320).

„Așadar este necesar ca spre cârmuire să nu se îndrepte cei ce o îndrăgesc. Căci altminterea cârmuitorii devin rivali în iubire și se luptă unii cu alții” (p. 320).

\*

Platon, 1992, *Banchetul*, apud Ficino, *Asupra iubirii*, Editura de Vest, Timișoara, ediție îngrijită de Adriana Babeți, traducere de C. Papacostea.

„– Dacă găsești, acum, că Eros înseamnă de la natură dragoste către lucrul asupra căruia am convenit de mai multe ori înainte, atunci să nu te miri de explicație; eu și aici adopt același teme ca mai înainte: că firea muritoare se străduiește pe cât cu putință să existe de-a pururea, adică să devie nemuritoare. Și singurul mijloc ce-i stă la îndemână pentru aceasta este procreția. Datorită neîncetărilor nașteri se nlocuiește ființa veche prin alta nouă, pe care prima o lasă în urma ei. De fapt, deși despre fiecare vițetitor se zice că trăiește și că-i pururea același, din copilărie până în bătrânețe, el nu rămâne identic sieși nici un moment, deși își păstrează numele. Se-nnoiește neconștient, cu toate că-și pierde mereu câte ceva: din păr, din carne, din oase, din sânge și, în urmă, corpul întreg.



Și prefacerea n-atinge numai trupul, ci și sufletul. Se schimbă apucăturile, caracterul, părerile, înclinările, plăcerile, mâhnirile, temerile, fiecare dintre acestea nu se menține în clipa următoare, ci-n vreme ce unele dispar, apar altele. Dar lucrul cel mai ciudat este că se-ntâmplă așa și cunoștințelor. Nu numai că sunt cunoștințe care se nasc în noi, în vreme ce altele se pierd (căci și-n această privință fiecare dintre noi nu-i niciodată același), dar chiar fiecare cunoștință în parte urmează același drum. Ceea ce se numește «a studia» nu are loc decât fiindcă se poate pierde o cunoștință. Uitarea este tocmai dispariția unei cunoștințe; iar «studiul», implantând o întipărire nouă în locul celei care s-a dus, păstrează așa de bine cunoașterea, încât ni se pare că-i una și aceeași. Astfel, se păstrează toată ființa muritoare: nu fiind mereu și în totul identică sieși, cum este existența divină, ci determinând ființa ce dispare ca îmbătrânită să lase în urmă-i alta nouă, cum a fost ea însăși. Iată, Socrate, prin ce mijloc are parte un muritor de nemurire, în privința corpului și în toate celelalte. Nemuritorul însă este într-altfel. Nu te mira deci dacă orice viețuitor își prețuiește firesc atât de mult odrasla proprie. Nemurirea – iată pricina pentru care orice vietate are în sine această grijă și dragoste” (pp. 64-65).

\*

Platon, 1983, *Phaidon*, în *Opere*, vol. IV, Editura Științifică și Enciclopedică, București, ediție îngrijită și traducere de Petru Creția.

„Socrate: Într-adevăr, am considerat ca posibil ca un om care percepe un obiect prin văz, prin auz sau prin vreun alt simț să conceapă mental, pornind de la el, o altă realitate, pe care o uitase, o realitate cu care obiectul sensibil, fie că îi seamănă, fie că nu, se află corelat. Astfel că, așa cum spuneam, din două una: ori ne-am născut cu toții știind acele lucruri și continuăm să le știm de-a lungul întregii noastre vieți, ori aceia despre care spunem că învățăm nu fac altceva, în cursul vieții, decât să-și reamintească, iar «a învăța» înseamnă «a-ți reaminti»” (pp. 78-79).

„Socrate: Ci sufletul care nicidecum n-a apucat să vadă adevărul nu va avea vreodată parte de omenească întru chipare. Într-adevăr, omul trebuie să se deschidă pentru ceea ce s-a numit «idee» și, plecând de la mulțimea de simțiri, să ajungă la unitatea cuprinsă în actul judecării. Or, aceasta nu-i alta decât reamintirea lucrurilor pe care sufletul nostru le-a văzut cândva, pe vremea când, în tovărășia unui zeu, abia de-și arunca privirea spre cele pe care noi, în viața de acum, le socotim reale; ci ochii săi erau țintiți spre înalt, către realitatea cea adevărată. De aceea, pe bună dreptate, doar gândirii celui care îndrăgește înțelepciunea îi este dat să aibă aripi. Căci, pe cât îi e cu putință, ea se îndreaptă neîncetat cu ajutorul aducerii-aminte către acele lucruri prin care un zeu, tocmai pentru că le are în vedere, își dovedește firea lui zeiască. Iar omul care știe să se folosească de acest soi de amintiri, dovedindu-se desăvârșit inițiat în tainele desăvârșite, e singurul în stare să devină cu-adevărat desăvârșit. Însă, în timp ce el trăiește desprins de toate câte-s pofțite de omeneasca râvnă, nestăruind decât în preajma a ceea ce-i divin, cei mulți, fără să înțeleagă că el e locuit de-un zeu, găsesc cu cale să îl mustre și-l judecă precum pe un smintit” (p. 447).

\*

Platon, 1978, *Cratylus*, în *Opere*, vol. III, Editura Științifică și Enciclopedică, București, traducere de Simina Noica, ediție îngrijită de Petru Creția.

„Socrate: Prin urmare, numele este un instrument dătător de învățătură și discriminator al naturii lucrurilor, așa cum e suveica pentru țesătură.

Hermogenes: Da.

Socrate: Iar suveica nu este ea un instrument de țesut?

Hermogenes: Cum altfel?

Socrate: Cel ce țese se va folosi deci, cum se cuvine, de suveică, iar «cum se cuvine» înseamnă potrivit țesutului; iar cel ce dă învățătură se va folosi cum se cuvine de cuvânt, «cum se cuvine» însemnând aci potrivit nevoii de transmitere a învățăturii” (p. 258).

\*

Platon, 1993, *Laches*, în *Dialoguri*, Editura Agora, Iași, ediție îngrijită de Nicolae Râmbu.

„X: De altfel, mulți tineri care au vreme și care au avere trăiesc pe lângă mine și găsesc o mare plăcere în a vedea cum încerc eu pe oameni; pe urmă, ei înșiși încearcă să mă imite și se pun să încerce pe acei care îi întâlnesc; nu mă îndoiesc că găsesc un seceriș îmbelșugat, căci nu e lipsă de aceia care cred că știu tot, deși nu știu nimic sau prea puțin. Toți acei pe care ei îi dovedesc ca ignoranți se leagă de mine, nu de ei, și răspândesc vorba că e unul Socrate, un mare blestemat, care strică tineretul, iar când îi întrebi ce face Socrate sau ce predă, ei nu știu nimic, dar, ca să nu rămână cu gura închisă, îți scot înainte aceste învinuiri banale, care se aduc de obicei filosofilor, că el cercetează ce se petrece în cer și sub pământ, că nu crede în zei și că face să izbândească pricinile rele; căci ei nu îndrăznesc să spună adevărul, anume că Socrate îi dă de gol, arătându-le că ei se prefac că știu, deși nu știu nimic. Fiind ambițioși, neobosiți și numeroși și vorbind despre mine cu un plan hotărât de mai înainte și cu o elocință destoinică să captiveze, ei v-au umplut de multă vreme urechile cu zvonurile cele mai perfide și urmăresc fără răgaz sistemul lor de defăimare” (p. 94).

\*

Platon, 1993, *Charmide*, în *Dialoguri*, Editura Agora, Iași, ediție îngrijită de Nicolae Râmbu.

„Socrate: Dar poate că înțelepciunea, așa cum ne-o închipuim noi ca știință a științei și a neștiinței, prezintă folosul că cel care o posedă învață mai ușor tot ce vrea să învețe și-și înfățișează lucrurile cu mai multă limpezime, cercetându-le în lumina științei. Poate că-i îngăduie să judece mai bine pe ceilalți, după ceea ce a învățat el însuși, pe când cel care se apucă să judece fără înțelepciune va face acest lucru în chip slab și puțin trainic. Nu astea ar fi foloasele pe care le avem de la înțelepciune? Iar când îi pretindem mai mult, nu ne facem oare despre ea o idee prea înaltă, căutând în ea ceea ce n-are?” (p. 145).

\*

Platon, 1959, *Legile*, apud *Din istoria gândirii pedagogice universale, Antologie*, vol. I, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.

„Atenianul: Eu spun deci că, după concepția mea, pentru ca cineva să devină un om de merit în orice ramură de activitate, este necesar ca, încă din copilărie, să se exercite pentru această activitate, distrându-se și, în același timp, lucrând în mod serios în toate ramurile care țin de activitatea în cauză. Astfel, de exemplu, pentru a fi un viitor bun agricultor sau constructor de case, e necesar ca în copilărie unii să construiască în joacă construcții copilărești, alții să practice o cultură agricolă oarecare; și e necesar ca educatorii, fie ai unora sau ai celorlalți, să le furnizeze mici instrumente care să fie imitația unor unelte autentice, după cum, de asemenea, e necesar să se învețe în prealabil toate cunoștințele care le vor fi necesare: viitorul dulgher se va distra măsurând și folosind câmpăna; viitorul ostaș se va distra călărind sau practicând orice alt exercițiu de acest fel; pe scurt, trebuie să ne dăm silința ca prin aceste distracții să orientăm plăcerile și dorințele copiilor în direcția a ceea ce le este necesar pentru a-și atinge scopurile. Pe scurt, spunem că modul cel mai potrivit de educație este cel care va reuși cel mai bine să conducă sufletul copilului prin joc, spre dragostea de profesie, în care, devenit om matur, va trebui să exceleze în tot ceea ce constituie perfecțiunea acestei profesii... Educația adevărată este cea care, încă din copilărie, e orientată către virtute și care face pe un om să dorească și să tindă a deveni un cetățean desăvârșit, știind să comande cu dreptate și, în același timp, să și asculte. Acum, când prin această discuție a fost scos în evidență ceea ce este cu adevărat educația, care, după cât îmi pare, este singura ce poate fi numită astfel și, din contra, că educația care tinde la dobândirea averii sau la dezvoltarea forței fizice sau la orice alt talent, fără să aibă nevoie de inteligență sau fără să fie justă, o astfel de educație este vulgară și josnică, nedemnă de a fi numită educație...” (pp. 24-25).



### 3. Aristotel (384-322 î.Hr.)

**Repere biografice.** Aristotel, cel mai important discipol al lui Platon, s-a născut în Stagira în 383 î.Hr. Provenea dintr-o familie ce practica medicina din generație în generație. Petrece 18 sau 20 de ani în Akademia platoniciană. Când o părăsește, la moartea marelui magistru, este pe deplin format. Pune bazele învățământului peripatetic (din grecescul *peripatein*, a se plimba ; educația neformalizată, realizată în aer liber, în grădină) în instituția creată de el și numită *Liceul* (din grecescul *likeion*, pădurea lupilor). Această școală a fost un fel de universitate, unde cercetarea era completată cu predarea. Dimineața se țineau cursuri pentru tineri, iar după-amiaza era deschisă unui public mai larg, asemenea universităților populare. Se pare că el a încredințat conducerea școlii tuturor profesorilor, prin rotație, anticipând o interesantă formulă de gestionare democratică. Aristotel conduce această școală timp de 12 ani, până la moartea lui Alexandru (323), după care este nevoit să plece din Atena. Este considerat unul dintre cei mai mari filosofi ai Antichității, deschizător de drumuri în cele mai variate direcții (metafizică, logică, estetică, etică, politologie, științe ale naturii etc.). A fost profesorul lui Alexandru Macedon (între anii 343 și 340). Se pare că, datorită educației oferite lui Alexandru, Aristotel a avut una dintre cele mai mari influențe asupra istoriei culturii. Principalele sale scrieri sunt : *Metafizica*, *Organon*, *Fizica*, *Politica*, *Poetica*, *Retorica*, *Etica eudemică*, *Etica nicomahică*, *Despre suflet* etc. Aproape toate științele îl invocă pe Aristotel ca precursor.

#### 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

Pentru Stagirit, materia reprezintă obiectul pasiv și indeterminat al formelor, iar forma indică principiul activ, determinat, care face ca materia să treacă de la potență la act. Materia nu există în afara formei, după cum forma nu este decât formă a ceva, a unui anumit conținut. Dialectica materie – formă va avea rezonanțe ideatice și în plan pedagogic. Există, după Aristotel, o formă pură, originară, o rațiune „ce se gândește pe sine”, identificată în divinitate, de unde emerge mișcarea, devenirea („primul motor”). El stabilește patru cauze ale devenirii : materială, formală, eficientă și finală. Crede că generalul poate fi regăsit în lucrurile individuale. Cunoașterea de ordin științific pornește de la percepția senzorială, dar se ridică la o treaptă superioară, cea a generalului și universalului. Experiența imediată este necesară, dar nu și suficientă. Facultatea rațională, care investighează adevărul ca adevăr, parcurge trei stadii de cunoaștere : cunoașterea științifică, rațiunea intuitivă și înțelepciunea filosofică. Facultatea care caută adevărul practic presupune două stadii ale sufletului : arta și înțelepciunea practică. Aceste cinci tipuri de activitate constituie virtuțile intelectuale. Cunoașterea de nivel înalt se supune unei axiomatice, unui set de principii ce trebuie să fie respectate de fiecare știință în parte. A întemeiat logica văzută ca știință a demonstrației, ca *organon*, explicând teoria silogismului și avansând principiile logice. Definește omul ca *zoon politikon*, ca ființă socială, ca entitate angajată social. În plan estetic inaugurează teoria artei ca *mimesis*, punând accentul pe funcția purificatoare a artei (*catharsis*). În plan etic, Stagiritul crede că scopul vieții este fericirea (*eudaimonia*). Suprema fericire se obține în urma cugetării, a contemplării adevărului. Pentru a fi virtuos, nu este de ajuns să cunoști binele (ca la Platon), ci să-l și practici. Moralitatea rezidă în evitarea extremelor, prin căutarea căii de mijloc. Din punct de vedere politologic, Aristotel este adeptul unui stat unde se pot întrupa trei forme de guvernare : aristocrația, monarhia și democrația, ce vor urmări interesul obștesc. Acestor forme li se opun trei forme degradante de conducere, când un singur conducător (tirania), câțiva



membri ai societății (oligarhia) sau toți (timocrația) pun interesele particulare mai presus decât cele ale statului.

#### Temă de reflecție

Identificați virtuțile active ale modelului educațional, ale „formeii” ce poate „informa”, adică activa într-un anumit fel materia constituită din datul educațional (copilul cu zestrea sa genetică).

### 3.2. Concepția pedagogică

Aristotel și-a petrecut viața mai mult cu învățământul decât cu cercetarea. În concepția lui Hummel (1994, p. 37), el este prototipul profesorului. Opera transmisă peste veacuri este o operă scrisă și predată. Maniera didactică poate fi detectată în toate lucrările.

În ideile sale pedagogice, Aristotel se prezintă ca fiind exponentul punctului de vedere atenian asupra vieții, făcând apologia echilibrului dintre rațiune și suflet. Din nefericire, tratatul său despre educație (*Peri Paideias*) s-a pierdut. Reflecțiile sale despre educație au fost preluate în importante opere, dar cu alte obiective decât cele strict educative. Și în plan pedagogic, filosoful din Stagira se va deosebi de punctele de vedere ale lui Platon. De pildă, cu toate că este de acord cu educația publică, el nu va accepta ideea abandonării copiilor de către familie unor instituții ale statului. Copiii vor fi integrați în școlile publice începând cu vârsta de șapte ani. Aristotel sugerează ideea că ceea ce nu poate face legea va face familia și ceea ce nu îndeplinește statul va prelua ca sarcină familia, întrucât aceasta poate veghea și stăpâni mai îndeaproape pornirile particulare ale copiilor.

Este adeptul dezvoltării progresive a naturii umane. Celor trei trepte ale dezvoltării „sufletului” (corporalitate, sensibilitate și inteligibilitate) le sunt necesare tratamente diferite, realizate progresiv prin exerciții și studii compatibile cu puterea particulară de absorbție.

#### Activitate

Scopul educației rezidă, așa cum se exprimă Aristotel în *Politica*, în a-l face pe om să iubească ceea ce este demn de a fi iubit și să urască ceea ce trebuie urât. Comentati acest crez pedagogic.

În *Liceul* pe care îl înființează, pe un loc central se află studierea științelor naturii. Pentru aceasta, el a înființat o grădină zoologică, o bibliotecă bine dotată și un „muzeu” de științe naturale, pentru care Alexandru Macedon, fostul său elev, îi trimitea mostre de plante și de animale, de negăsit în Grecia. Modalitatea de a realiza educația derivă din concepția sa cu privire la sorgintea și căile cunoașterii. Se știe că, pentru Aristotel, universalul se află în lucruri. Adevărul se poate deduce în urma experienței directe cu obiectele. Drept urmare, și educația trebuie să se conformeze acestui principiu. În timp ce în Akademia lui Platon se studiau cu predilecție filosofia și matematicile, în noua instituție creată de Aristotel filosofia era completată cu teme de biologie sau cu cunoștințe ce țin de alte științe ale naturii. Alături de studierea științelor naturii, Aristotel recomandă studiul gramaticii, gimnastica și muzica. Cititul, scrisul și gramatica sunt necesare în îndeletnicirile de zi cu zi (comerț, dobândirea de alte cunoștințe). Gimnastica stimulează dezvoltarea fizică și o atitudine plină de curaj. Muzica asigură petrecerea plăcută a timpului liber, dar în același timp purifică sufletul de pasiuni și cultivă capacitatea de valorizare a lucrurilor frumoase. Nu este neglijată formarea morală, după cum lasă să se întrevadă unele idei din *Etica nicomahică*.

În lucrarea *Despre suflet* (1969, p. 52), Aristotel ne propune o teorie psihologică ce explică unele dintre preceptele sale pedagogice. Sufletul, în opinia lui, se definește prin simțire, gândire și mișcare. Voința și stările apetente sunt puse și ele în discuție, întrucât „unde există simțire există și durere, ca și plăcere, iar unde sunt acestea e necesar să existe și dorința” (*ibidem*). Fiecare existență este rodul interferenței dintre materie și formă, aceasta din urmă având un rol activ. „După cum mâna este unealta uneltelor, tot așa și intelectul este forma formelor, pe când senzația este forma lucrurilor percepute” (*ibidem*, p. 97). Iată cum comentează Bogdan Suchodolschi rolul dialecticii materiei – formă în educație: „Aristotel a făcut o distincție care a căpătat o mare însemnătate în istoria filosofiei, distincția între materie și formă. Materia – potrivit concepției sale – este pasivă, schimbătoare, neutră; forma este activă, durabilă și conferă un aspect definit calitativ. «Forma» omului este activitatea, o activitate specifică. Nu aceea pe care o posedă cu același titlu plantele și animalele, ci o activitate gândită. Această «formă» modelează «materia» și creează omul. Există deci «forma» fiecărui om și sarcina educației constă în faptul că ea trebuie să acționeze asupra tuturor în același fel. Nu pornind de la «materie» se cuvine să se tindă către «forma» omului, ci dimpotrivă, trebuie modelată materia cu forța acelei semnificații cuprinse în noțiunea de «formă» umană” (Suchodolschi, p. 13). La Aristotel primează *acțiunea*, respectiv capacitatea subiectului de a fi format prin propriile acte sau prin cele care vin din partea altora. Virtutea însăși se poate învăța, dar și practica. „După cum cineva nu poate să învețe să înoate decât în luptă cu valurile, tot astfel virtutea nu se poate realiza decât în activitatea desfășurată în vârtejul vieții.” Nu este exclus nici actul originar, cel al divinității, concretizat în forma pură, lipsită de materie, o raționalitate ce se gândește pe sine. „Despre cel ce învață pornind de la potență și care dobândește știința de la cel ce se află în plin act și îi predă, trebuie să afirmăm ori că nu suferă nici o afecțiune, cum am spus, ori că sunt feluri de schimbări: trecerea către stările de privație și (dimpotrivă) trecerea spre dobândirea unui caracter și spre menirea firească. Cea dintâi schimbare a ființei cu senzație provine de la procreator. De îndată ce se va naște, ființa născută va avea oarecum percepere și cunoaștere. Cât despre perceperea ca act, ea corespunde cu contemplarea activă” (Aristotel, 1969, p. 97).

Gânditorul grec distinge trei ipostaze ale sufletului uman: un suflet vegetativ, unul animal și altul rațional. Sufletului vegetativ îi sunt caracteristice hrănirea și procrearea; la sufletul animal se adaugă capacitatea de a avea senzații și dorințe, imaginație și memorie; în cazul sufletului rațional apare gândirea care îl îndreaptă pe om spre adevăr și care îl face nemuritor. Aceste trei calități ale sufletului se manifestă diferențiat – la nivelul indivizilor luați izolați sau chiar vizați ca grupuri (de pildă, la sclavi predomină sufletul vegetativ, pe când la stăpânii lor se manifestă cu precădere sufletul rațional). Virtutea – scopul fundamental al devenirii omului prin educație – se obține treptat, prin subordonarea și dominarea sufletului vegetativ și animal de către sufletul rațional. La virtute se ajunge prin evitarea extremelor, prin păstrarea căii de mijloc și prin permanenta supraveghere a simțurilor de către partea rațională a sufletului. Să recunoaștem că această perspectivă, în esența ei, își păstrează actualitatea, atrăgându-ne atenția, dincolo de limbajul deficitar din punctul de vedere al psihologiei moderne, asupra responsabilizării omului, prin rațiune, pentru gândurile și faptele săvârșite.

### Temă de reflecție

Ce valoare pedagogică imprimați dumneavoastră „căii de mijloc”, aceleia care evită excesele, extremele? Excesul este numai negativ? (Gândiți-vă la copiii superdotați, de pildă, sau la comportamentele nonconformiste ale unor persoane etc.)



Aristotel ia în seamă și virtuțile formative ale petrecerii timpului liber (cf. Mayer, 1966, p. 102). În timpul liber se pot revela conduite și virtuți nebănuite ale celor educați. Numai în momentele de răgaz omul poate contempla realități suprasensibile și se dedă speculației, meditănd asupra sensurilor profunde ale existenței și devenind conștient de potențele sale cele mai înalte. *Loisir*-ul este semnul libertății care înalță spiritul.

În viziunea lui Aristotel, finalitatea educației este totuna cu finalitatea pe care o are omul. Educația este necesară pentru că numai ea actualizează omul fericit, adică acel om care a ajuns, prin educație, de la starea de sălbăticie la cea de om desăvârșit. Omul fericit este un om al binelui și al virtuții, ajuns în acest stadiu datorită educației.

### 3.3. Rezumat

Aristotel este adeptul unei educații pe etape și diferențiate în funcție de dimensiunile și caracteristicile „sufletului” persoanei educate. Scopul educației constă în atingerea virtuții, prin dominarea pasiunilor de către rațiune și prin practicarea valorilor înalte. Gânditorul pune accentul asupra rolului activității și al acțiunii personale a copilului în cunoașterea realității. Alături de conținuturi speculative, face loc disciplinelor realiste, introducând numeroase elemente de științe ale naturii. Aristotel este de părere că educația publică trebuie să se bazeze și să se îmbine cu educația realizată în familie.

#### Temă obligatorie

Faceți o paralelă (de o pagină) între concepțiile pedagogice ale lui Platon și Aristotel, scoțând în evidență similitudinile și punctele de divergență.

### 3.4. Texte reprezentative

Aristotel, 1988, *Etica nicomahică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, traducere de Stella Petricel.

#### Cartea I

„Dacă există un scop al actelor noastre pe care-l urmărim pentru el însuși, iar pe celelalte numai în vederea acestuia, și dacă nu orice lucru îl dorim în vederea a altceva (căci astfel s-ar merge înainte la nesfârșit, iar aspirația ne-ar fi vană și inutilă), este evident că acest scop trebuie să fie binele, și anume binele suprem. Într-adevăr, nu este oare și pentru viață de o mare însemnătate cunoașterea lui? Și, posedând această cunoaștere, nu am nimeri mai bine, asemeni arcașilor, ținta a ceea ce trebuie să realizăm?” (pp. 7-8).

#### Cartea a II-a

„Așadar, virtuțile nu apar în noi nici în mod natural, nici contra naturii, ci ne-am născut cu aptitudinea de a le primi, pentru a le perfecționa prin deprindere. Mai mult încă, din înzestrarea noastră naturală, aducem cu noi mai întâi facultățile, pe care ulterior le punem în act (lucru evident în ceea ce privește simțurile, căci nu pentru că am văzut de mai multe ori sau am auzit de mai multe ori am căpătat simțurile respective, ci, dimpotrivă, le folosim pentru că le avem și nu le avem pentru că le-am folosit). Dar virtuțile le dobândim după ce mai întâi am depus o activitate, așa cum se întâmplă și în cazul artelor. Căci lucrurile pe care trebuie să le facem învățând sunt cele pe care le învățăm făcându-le: de exemplu, construind case, devii arhitect și cântând la cithară devii cithared.



La fel, practicând dreptatea devii drept; practicând cumpătarea, cumpătat; practicând curajul, curajos". (p. 32).

"Virtutea este, așadar, o dispoziție habituală dobândită în mod voluntar, constând în măsura justă în raport cu noi, determinată de rațiune, și anume în felul în care o determină posesorul înțelepciunii practice. Ea este calea de mijloc între două vicii, unul provocat de exces, celălalt de insuficiență; căci, în timp ce unele vicii constau în excesul, altele în insuficiența față de ceea ce se cuvine, atât în domeniul afectelor, cât și în cel al actelor, virtutea găsește și alege măsura justă. De aceea prin esența ei și prin conceptul care o definește, virtutea este o medietate; în raport însă cu binele suprem și cu perfecțiunea, ea reprezintă punctul cel mai înalt" (pp. 41-42).

### Cartea a X-a

"La toate acestea trebuie să adăugăm că un sistem de educație individual este superior unui sistem de educație universal (cum se întâmplă și în medicină, unde regula generală că unui bolnav de febră îi priese repausul și dieta nu se potrivește oricui; la fel, un maestru de pugilat nu recomandă, desigur, tuturor același stil de luptă). Trebuie să admitem deci că educația individuală este în măsură să distingă mai exact particularitățile proprii fiecăruia, fiecare găsim în ea ceea ce i se adaptează mai bine. Dar atât medicul, cât și profesorul de gimnastică sau orice alt profesionist se vor ocupa cel mai bine de cazurile particulare dacă posedă cunoașterea universalului, știind ce se potrivește tuturor sau unei anumite categorii (căci, așa cum se afirmă și cum și este în realitate, obiectul științelor îl constituie universalul). Fără îndoială însă, nimic nu împiedică pe cineva, chiar și neinițiat în știință, să se ocupe corect de un caz individual, dacă datorită experienței observă cu atenție fenomenele survenite într-un anumit caz; astfel, unii oameni trec drept excelenți medici pentru ei înșiși în timp ce ar fi incapabili să aducă un remediu altcuiva. Nu e mai puțin adevărat însă că cel ce dorește să devină un specialist sau un teoretician trebuie să se ridice până la universal, a cărui cunoaștere trebuie s-o dobândească cât mai mult posibil; căci, după cum am spus, universalul este obiectul științelor" (p. 263).

\*

Aristotel, 1996, *Politica*, Editura Antet, București.

"Nu s-ar putea deci tăgădui că educația copiilor trebuie să fie unul din obiectele de competență ale grijii legiuitorului. Pretutindeni unde educația s-a nesocotit, statul a primit din pricina aceasta o lovitură funestă" (p. 157)

"Toate științele și toate artele pretind, pentru a reuși în ele, noțiuni prealabile, deprinderi anterioare. Tot așa este, evident, și cu deprinderea virtuții. Întrucât statul întreg are unul și același scop, educația trebuie în mod necesar să fie una și aceeași pentru toți membrii săi; de unde urmează că ea trebuie să fie un obiect al supravegherii publice, iar nu particulare, deși sistemul cel din urmă este mai răspândit și deși astăzi oricine învață pe copiii săi acasă obiectele și potrivit metodelor care îi plac. Cu toate acestea, ceea ce este comun trebuie să se învețe în comun; și este o eroare gravă să se creadă că fiecare cetățean este stăpân pe sine; ei aparțin tot statului, pentru că toți sunt elementele lui și pentru că îngrijirile date părților trebuie să concorde cu îngrijirile date totului" (p. 158).

"Un punct evident este că educația, printre lucrurile folositoare, trebuie să le cuprindă pe acelea absolut necesare, însă ea nu trebuie să le cuprindă pe toate fără excepție. Toate îndeletnicirile putând a se deosebi în liberale și servile, tinerimea va învăța, printre lucrurile utile, pe acelea ce nu vor tinde să facă meșteșugari din aceia care le practică. Se numesc îndeletniciri de meseriași toate îndeletnicirile, artă ori știință, care sunt cu totul inutile pentru a deprinde corpul, sufletul sau mintea unui om liber cu faptele virtuții" (p. 158).

"Dacă munca și repausul sunt amândouă necesare, cel din urmă este netăgăduit de preferat; dar trebuie a căuta cu mare grijă să-l umplem cum se cuvine. Negreșit, nu prin jocuri; căci ar însemna să facem din joc scopul însuși al vieții, lucru imposibil. Jocul este mai ales util în mijlocul lucrărilor. Omul care muncește are nevoie de relaxare, iar jocul are numai scopul să relaxeze.

Munca aduce totdeauna osteneală și încordare. Trebuie deci să putem chema la timp întrebuintarea jocurilor ca un leac mînuitor. Mișcarea pe care ne-o dă jocul destinde spiritul și-l odihnește prin plăcerea pe care o dă” (p. 160).

„Se va recunoaște fără greutate că nu trebuie să se facă un joc din instruirea ce se dă copiilor. Cîeva nu se instruieste jucându-se, iar studiul este întotdeauna anevoios. Adăugăm că timpul liber nu se cuvine nici copilăriei, nici vîrstei care urmează după ea : lipsa de ocupație este capătul unei cariere, iar o ființă incompletă nu trebuie să se oprească cîtuși de puțin” (p. 164).

#### 4. Marcus Fabius Quintilianus (35-95 d.Hr.)

**Repere biografice.** Se naște în 35 d.Hr. la Calagurris, în Spania. Este profesor de retorică timp de două decenii la Roma, în timpul domniei împăratului Vespasian, perioadă în care acumulează o largă experiență didactică ce va fi materializată în celebra lucrare *Institutio oratoria*. Este considerat primul profesor de retorică plătit de stat. A fost și un mare avocat, dar a prevalat ca profesor în arta elocinței. Mai târziu, va fi solicitat de împăratul Domițian pentru a se ocupa de educația nepoților săi.

---

##### Întrebare

Considerați necesară pregătirea profesorului în arta oratoriei? De ce?

---

##### 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

Lucrarea *Institutio oratoria*, cuprinzând 12 capitole, este un tratat de retorică unde pot fi găsite numeroase sugestii și elemente de pedagogie (îndeosebi în capitolele I și II). Luând distanța cuvenită față de moravurile îndoielnice ale contemporanilor săi, el speră într-o ameliorare a vieții morale și culturale prin intermediul oratorilor. Aceștia trebuie să fie nu numai buni profesioniști în știința elocinței, având totodată obligația să se constituie în exemple vii în ceea ce privește orizontul cultural și integritatea morală. În opinia sa, arta elocinței nu se separă de exersarea inteligenței, încât ambele aveau să fie în atenția formatorului. Pentru Quintilianus, oratoria se află într-o strînsă legătură cu înțelepciunea și buna purtare. Oratoria fără caracter însemna o simplă formă de manipulare și o unealtă pentru a deforma conștiințe. Exemplaritatea caracterului este o premisă necesară pentru arta sau știința vorbirii și exprimării în public. Formarea profesională, în opinia lui Quintilianus, este predeterminată de antecedente etice.

##### 4.2. Concepția pedagogică

Primul capitol al lucrării invocate (care, în ansamblul ei, are un conținut metodic) este un fel de mic tratat de pedagogie generală, cu aplicabilitate la toți copiii, indiferent de profilul meseriei pe care o vor urma. Nu natura este de vină în traseul defectuos al unui individ, ci cultura și educația deficitară pe care le primește din partea celorlalți. Quintilianus nu militează pentru cultura enciclopedică, pentru formarea doctă, ci pentru vorbirea și



exprimarea ireproșabile. Scopul educației îl constituie formarea unui bun orator. S-ar părea că acest scop este limitativ, dar, dacă avem în vedere modalitățile de formare a oratorului și perspectiva pluridisciplinară a instruirii acestuia, ne vom schimba judecata avansată în pripă. Primele impresii dobândite de copil îl vor influența pentru toată viața, întrucât „vasele noi conservă izul primelor licori turnate în ele, iar lăna, o dată vopsită, nu-și va mai dobândi albeața primară”. Studiile trebuie să înceapă la momentul potrivit, în consens cu înclinațiile elevului. Încă de la vârsta de 7 ani, copilul trebuie trimis la școala publică. Autorul este de acord cu educația publică, cea care-l scoate pe copil dintre „pereții casei”, și mai puțin cu învățământul privat. Se avansează astfel multe norme care-l privesc pe educator. Quintilianus pretinde din partea profesorului o bună cunoaștere a profilului individual al copilului, tratându-l în conformitate cu trăsăturile proprii. Profesorului i se pretinde un comportament ireproșabil, devenind un model de conduită pentru cei din jur. Substituindu-l într-o anumită măsură pe părinte, dascălul își va adapta conduita după profilul și nevoile elevului, fără a-i impune ceva sau a-l abrutiza.

Lucrarea avansează norme interesante cu privire la deprinderea de către copii a scrisului, cititului și socotitului. Astfel, se recomandă utilizarea literelor săpate în lemn și recurgerea la joc în învățarea cititului. Scrierea este sugerată a se exersa pe tăblițe de lemn. Ca și alți contemporani ai săi, Quintilianus distinge studiul gramaticii de studiul retoricii. Gramatica se împărțea în două diviziuni: arta de a vorbi corect și explicația poeziilor. La acestea se adaugă exercițiile de compoziție, de povestire și de discutare teoretică a regulilor gramaticale. Nu trebuie să ne închipuim că autorul pledează numai pentru forma de exprimare, neglijând bogăția conținuturilor transmise. El manifestă un interes aparte pentru studiul simultan al disciplinelor și pentru formarea enciclopedică. Sunt trecute în revistă operele marilor oratori, istorici sau filosofi. Geometria, muzica și filosofia nu lipsesc din programul său de formare. Acestea erau considerate a fi, printre altele, și căi de a ajunge la o solidă educație oratorică. Filosofia, care cuprindea dialectica și logica, fizica, dar și științele naturii furnizează viitorului orator idei ce se vor constitui în ansambluri explicative coerente formând miezul discursurilor posibile. Geometria obișnuiește spiritul să discearnă adevărul de falsitate, imprimându-i gustul pentru detaliu. Muzica pregătește elocința, dându-i armonia și simțul măsurii. Se insistă, de asemenea, pe stimularea memoriei prin diverse procedee mnemotehnice. Chiar dacă retorica este considerată de el „floarea tuturor științelor”, drumul spre aceasta trece prin numeroase discipline ce conțin ele înseși substanțiali parametri informativi și formativi.

Autorul invocă unele principii metodice valabile și astăzi: să nu dăm copilului mai mult decât poate să primească (principiul accesibilității); profesorul să se comporte cu copilul asemenea unui tată (cerința comunicării și comuniunii afective); nimic nu este lipsit de importanță în materie de educație (principiul respectării particularităților individuale); totul se învață la un moment dat (principiul respectării particularităților de vârstă); să învățăm împreună, și nu departe de lume, ceea ce trebuie să se practice în mijlocul celor mulți (principiul învățării prin acțiune) etc.

### Activitate

Faceți câteva aprecieri legate de actualitatea principiilor didactice amintite mai sus și prețuite de Quintilianus.

### 4.3. Rezumat

Quintilianus este un pedagog-practician care, invocând o metodică a formării bunului orator, construiește o pedagogie implicită cu bogate nuanțe și deschideri pragmatice. El aduce numeroase argumente în favoarea solidarității dintre succesul profesional și trăsăturile de caracter, pledând pentru oratorul cultivat, dar și cu o ținută etică ireproșabilă. Avansează o serie de reguli metodice și principii didactice care-și mențin valabilitatea și în prezent. Se arată favorabil educației în comun, în instituțiile statului.

### 4.4. Texte reprezentative

Quintilian, 1974, *Arta oratorică*, Editura Minerva, București.

„Înainte de toate, limbajul doicilor să nu fie defectuos; Chrisip a pretins ca ele să fie inițiate în filosofie, dacă este posibil; în orice caz, a susținut să alegem pe cele mai bune cu puțință. Fără îndoială, în alegerea lor primul criteriu este cel moral; totuși să vorbească și corect. Pe ele le va auzi vorbind mai întâi copilul, cuvintele lor se va sili el să le redea prin imitare, și suntem foarte mult înclinați din natură să păstrăm cele învățate în anii fragezi...” (p. 12).

„Referitor la pedagogi, adaug următorul lucru: ori să fie cu adevărat învățați – și aceasta aș vrea să fie prima grijă –, ori să fie conștienți că nu sunt învățați. Nu există pacoste mai mare decât acei pedagogi care, depășind cu puțin cunoștințele elementare, și-au format o convingere falsă despre știința lor. Căci se consideră jigniți să nu se ocupe de învățătură și, ca în virtutea unui drept ce le conferă autoritate, acest soi de oameni, de obicei îngâmfați, devin autoritari și uneori cruzi și transmit altora propria lor prostie” (pp. 13-14).

„Dacă i se pare cuiva că pretind mult, să aibă în vedere că este vorba de a forma un orator, lucru foarte greu, și că, chiar dacă educația lui nu va prezenta nici o lipsă, rămân încă mai multe și mai grele îndatoriri; căci este nevoie de studiu continuu, de profesorii cei mai de seamă și de cele mai variate cunoștințe. Iată de ce eu trebuie să recomand desăvârșire în toate; dacă cineva se va simți împovărat, aceasta se va datora nu metodei mele, ci nepregătirii pedagogului” (p. 14).

„Prefer ca copilul să înceapă cu limba greacă, fiindcă latina, care este folosită de cei mai mulți, și-o va însuși chiar de nu am vrea noi; în același timp, el trebuie inițiat mai întâi în disciplinele grecești, de la care au provenit și ale noastre” (p. 15).

„...Oricât de puține foloase îi va aduce prima perioadă de viață, copilul va învăța totuși unele lucruri mai importante, chiar în anul acela în care ar fi învățat numai lucruri mai mărunte. Acest plus, adăugat an de an, sporește totalul și timpul câștigat în copilărie. Același precept să fie aplicat și pentru anii următori: ceea ce fiecare trebuie să învețe, să nu înceapă a învăța târziu. Așadar, să nu pierdem primii ani, mai ales că începuturile învățaturii se bazează numai pe memorie, care la cei mici nu numai că există, ci e chiar însușirea cea mai tenace” (p. 17).

„Învățătura să se facă sub formă de joc; să i se pună întrebări; să fie lăudat; niciodată să nu se bucure că nu a făcut ceva. Uneori, când el nu vrea, să ne ocupăm de altul, pe care să-l invidieze. Să se ia la întrecere din când în când și mai adeseori să creadă că este victorios; să fie stimulat chiar prin răsplăți potrivite cu această vârstă” (pp. 17-18).

„Căci cuvântul profesorului nu este ca o cină, care ajunge mai puțin fiecăruia, dacă sunt mai mulți, ci este aidoma soarelui, care dăruiește tuturor la fel de multă lumină și căldură” (p. 28).



„Înainte de toate, viitorul orator, menit să trăiască în mijlocul unei foarte mari mulțimi de oameni și în plină lumină a vieții publice, trebuie să se obișnuiască încă de tânăr să nu se teamă de oameni și să nu se ofilească în acea trăire singuratică și, ca să zic așa, retrasă în umbră. Minte trebuie ținută mereu trează și în continuă atenție; într-o izolare de genul acesta, ea lăncezește și capătă rugină, ca orice obiect pus la întuneric, ori, dimpotrivă, se umflă de o încredere în sine deșartă; căci e firesc să își atribuie prea mult cine nu se compară cu nimeni. Mai târziu, când vine vremea să își arate cunoștințele, îl orbește lumina soarelui; se teme de tot, căci totul e nou, deoa-rece a învățat în singurătate ceea ce trebuie să practice între mulți” (pp. 29-30).

„Căci, după cum vasele mici, strâmte la gură, resping lichidul când este turnat prea mult dintr-o dată, dar se umplu dacă pătrunde pe îndelete, cum am zice picătură cu picătură, tot așa trebuie văzut cât pot prinde mințile copiilor” (p. 31).

„Înclinarea spre joc a copiilor nu îmi displace; este și aceasta un semn de vioiciune; și nu aş putea spera ca un copil trist și veșnic abătut să arate interes pentru studii, de vreme ce el rămâne rece tocmai la această manifestare năvalnică, cea mai firească vârstei copilăriei.

Aceste destinderi să aibă totuși o măsură, pentru ca nu cumva, lipsindu-l de ele, copilul să urască învățătura ori, prelungindu-le, să prindă gust de trândăvie” (p. 35).

„De aceea, trebuie să avem acum o mai mare grijă ca moralitatea ireproșabilă a profesorului să constituie o garanție contra oricărei vătămări, pentru cei mai fără experiență, iar pe cei mai violenți în porniri seriozitatea lui să-i țină departe de orice abatere. Nu este însă suficient ca profesorul să dea exemplu de stăpânire de sine, ci, prin severitatea disciplinei, să țină în frâu moravurile tinerilor reuniți în jurul lui. Înainte de toate, să aibă sentimente părințești față de elevi și să se considere locțiitorul acelor care i-au încredințat copiii. Să nu aibă vicii și să nu le tolereze. Austeritatea lui să nu fie morocănoasă, blândețea să nu fie familiaritate, ca nu cumva prima să nască aversiune, iar a doua dispreț. Să întrețină pe elevii săi cât mai mult cu sfaturi despre ceea ce este cinstit și corect, căci cu cât îi va povățui mai des, cu atât îi va pedepsi mai rar. Să nu treacă cu vederea nimic din ce trebuie îndreptat, dar să nu se înfurie niciodată. Să fie simplu în predare, muncitor, exigent, dar fără exagerare; să răspundă cu bunăvoință întrebărilor puse, să-i provoace el pe cei care nu-l întreabă. Când laudă expunerile elevilor să nu fie zgârcit, dar nici prea darnic în elogi, fiindcă prima atitudine naște silă de muncă, a doua mulțumire de sine. În criticarea celor ce trebuie corectate să nu fie amar, să nu jighească, căci pe mulți îi îndepărtează de învățătură tocmai faptul că sunt certați pe un ton de ură. Să le declame zilnic ceva, chiar mai mult, pentru ca auditorii să ducă cu ei cuvintele lui. Căci, chiar dacă lectura le oferă destule exemple de imitat, graiul viu, cum se zice, hrănește mai din plin, și îndeosebi acela al profesorului pe care elevii, bine crescuți, desigur, îl iubesc și îl respectă. Greu se poate reda prin cuvinte cât de plăcut e să imiți pe acela pentru care ai simpatie” (pp. 131-132).

„...Expunerile făcute de profesorii savanți sunt mult mai ușor de înțeles și mai limpezi. Căci prima calitate a elocinței este claritatea; și, cu cât cineva are mai puțin talent, cu atât se silește să fie mai afectat și mai umflat. E ca oamenii mărunți de statură care se înalță pe vârful degetelor; sau ca oamenii slabi care amenință toată vremea. Căci sunt convinși că îngâmfarea, prostul-gust, prețiozitatea și tot felul de afectări dau pe față nu forța, ci neputința aceluia care le practică” (p. 136).

„Se consideră în general, și pe bună dreptate, ca o calitate a profesorului notarea atentă a specificului inteligenței copiilor ce i s-au încredințat, precum și cunoașterea înclinării naturale a fiecăruia din ei. Căci, în această privință, există o varietate de necrezut; într-adevăr, diversitatea caracterelor e la fel de mare ca a corpurilor” (pp. 158-159).

„Căci două lucruri trebuie, îndeosebi, evitate: primul, să nu încerci ceea ce nu se poate face; al doilea, să nu schimbi pe cineva de la lucrul pe care-l face foarte bine la altul, pentru care e mai puțin potrivit” (p. 162):

„Și atunci cu cât mai mare trebuie să fie grija profesorului pentru viitorul orator! Căci nu ajunge ca oratorul să vorbească concis, în termeni aleși, sau cu vehemență; așa cum pentru un

profesor de cânt nu ajunge dacă e neîntrecut numai în sunetele ascuțite, medii, grave sau chiar în nuanțări ; elocința, precum chitara, nu este perfectă decât dacă toate acordurile sunt în desăvârșită armonie, de la cel mai de jos, la cel mai de sus" (p. 162).

„....După cum datoria profesorilor este să învețe pe elevi, tot așa datoria elevilor este să se dovedească dornici de învățătură ; una fără alta nu dă rezultat. După cum nașterea unui om e datorată celor doi părinți și după cum zadarnic ai împrăștia semințele pe pământ, dacă nu le-ai încălzi la sânul său brazda din vreme pregătită, tot așa elocința nu se poate dezvolta fără perfectă bună înțelegere dintre cel care transmite învățătura și cel care o primește" (p. 163).



BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# FIȘĂ

## de evaluare a unității de curs cu tema : ANTICHITATEA CLASICĂ

Numele cursantului \_\_\_\_\_

◆ Subiectul \_\_\_\_\_

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc					Complet
-------	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care dorește să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin





♦ **Experiența de învățare**

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs ?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ **Standardul cursului**

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs ?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsesc pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ **Alte teme de studiu solicitate**

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte :


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.

Unitatea de curs nr. 2

## Pedagogia creștină (I)

1. Premise biblice .....	44
2. Exemplaritatea paideică a lui Iisus Hristos .....	50

---

### Obiectivele unității de curs:

- evidențierea dimensiunii educative a religiei creștine ;
  - cunoașterea premiselor moral-educative ale Vechiului Testament ;
  - recunoașterea specificității și interiorizarea modelului pedagogic al lui Iisus Hristos ;
  - valorizarea principalelor motive și pilde educative din Sfintele Evanghelii ;
  - identificarea și interpretarea celor mai reprezentative citate biblice cu conținut educațional.
-



## 1. Premise biblice

În mai toate cărțile Vechiului Testament întâlnim numeroase sugestii și principii educative, expuse mai puțin sistematic, dar în contexte atât de elocvente și cu o periodicitate atât de exactă încât acest corpus de scrieri se constituie într-un îndreptar moral-educativ de căpătâi pentru toate vremurile. Bogata înțelepciune cuprinsă în maximele acestor cărți reprezintă o ipostază semnificativă a patrimoniului sapiențial al omenirii cu o valabilitate universală. Conform Cărilor Sfinte la care ne referim, rolul preponderent în educație îl joacă familia. „Păzește, fiule, povața tatălui tău și nu lepăda îndemnul maicii tale. Leagă-le la inima ta, pururea atarnă-le de gâtul tău. Ele te vor conduce când vei vrea să mergi; în vremea somnului te vor păzi, iar când te vei deștepta vor grăi cu tine. Că povața este un sfeșnic bun și legea o lumină, iar îndemnurile care dau învățătură sunt calea vieții” (*Pildele lui Solomon* 6, 20-22).

„Scopul major al educației la vechii evrei era, pe de o parte, învățarea Legii divine, iar pe de altă parte, supunerea față de această Lege, în sensul aplicării ei la viața de zi cu zi. Primul și cel mai eficient factor educațional a fost casa părintească, tatăl și mama fiind cei dintâi dascăli ai copiilor lor” (Semen, 1997, p. 84). Familia are datoria nu numai de a asigura condițiile materiale de dezvoltare a copiilor, ci și obligația de cultivare spirituală a acestora, de împlinire a personalității. Presupoziția conform căreia trăsăturile de personalitate nu sunt dobândite numai prin ereditate, ci sunt condiționate de educație, este implicită și întâlnită la tot pasul. A nu acorda asistența necesară pentru formarea copilului prin educație constituie o impietate față de Dumnezeu și față de societate.

Scopul educației rezidă în dobândirea înțelepciunii. Spre ea trebuie să tindem din toate puterile: „Fericit este omul care a aflat înțelepciunea și bărbatul care a dobândit pricepere. Căci dobândirea ei este mai scumpă decât argintul și prețul ei mai mare decât al celui mai curat aur. Ea este mai prețioasă decât pietrele scumpe; nici un rău nu i se poate împotrivi și e bine-cunoscută tuturor celor ce se apropie de ea; nimic din cele dorite de tine nu se aseamănă cu ea” (*Pildele* 3, 13, 14, 15). Înțelepciunea este condiția atingerii virtuții supreme, a intrării în împărăția veșnică: „Înțelepciunea este luminată și neînserată și cei care o iubesc o văd ușor și cei care o caută o găsesc. Ea iese în cale celor care o doresc și li se arată ea, întâi... Începutul ei este pofta cea adevărată de învățătură. Iar pofta de învățătură are în sine iubirea, iar iubirea este paznica legilor ei, iar păzirea legilor ei este adevărarea nemuririi. Și nemurirea ne face să fim aproape de Dumnezeu” (*Înțelepciunea lui Solomon* 6, 12-13, 17-19). Se insistă asupra diferenței semnificative dintre cel învățat și cel neînvățat, asupra forței sporitoare a înțelepciunii, dar și a responsabilizării acesteia: „Nu se va învăța cel care nu este isteț; este isteție care înmulțește amărăciunea. Știința celui înțelept se va înmulți ca un potop, și sfatul lui ca un izvor de viață. Cuvântul înțelept de-l va auzi cel știutor, îl va lăuda și peste el va adăuga... Ca o casă în ruine este înțelepciunea prostului, și știința nebunului, cuvinte fără rost. Obezi în picioarele celor nebuni este învățătura și ca niște cătușe în mâna cea dreaptă... Ca podoaba cea de aur este învățătura la cel înțelept și ca brățara în brațul drept” (*Sirah* 21, 13-14, 16, 20-21, 23).

Învățătura are, într-un fel, un caracter bivalent: se poate folosi atât în folosul omului, cât și împotriva lui. Deșteptăciunea seacă este mai mult o povară, care, dacă nu este completată de înțelepciune și moralitate, degenerază în cele mai cumplite fărădelegi.

### Activitate

Faceți o paralelă între importanța dobândirii înțelepciunii la Platon și cea exprimată în cărțile Vechiului Testament.

Sfânta Scriptură dezaprobă pe părinții care nu-și instruiesc copiii: „Rușine tatălui este fiul neînvățat... Fiica înțeleaptă face bogat pe bărbatul său; iar cea fără de rușine este de întristare celui ce a născut-o” (*Sirah* 22, 3-4). Părinții sunt datori să dezvolte la copii virtuțile dreptății, bunăvoinței și păcii. Pacea se fundamentează pe iubirea reciprocă dintre oameni. Pacea pentru individ sau comunitate este de o deosebită importanță: „Mai bună este o bucată de pâine uscată în pace, decât o casă plină cu carne de jertfe, dar cu vrajbă” (*Pildele* 17, 1). Combaterea leneviei și apologia muncii sunt idei reiterate cu insistență. Starea de lenevie duce la dezagregarea firii umane. Celui care nu dorește să muncească i se recomandă: „Nu da somn ochilor tăi, nici dormitare genelor tale... Du-te, leneșule, la furnică și vezi munca ei și prinde mințe!... Sau mergi la albină și vezi cât e de harnică și ce lucrare iscusită săvârșește. Munca ei o folosesc spre sănătate și regii și oamenii de rând” (*Pildele* 6, 4, 6, 8). În general, lucrarea spiritului se va prelungi în activitatea pur materială, care va da forță și semnificație înțelepciunii dobândite. Nu se ajunge la desăvârșire decât printr-o prelungire a ideii bune în act bun și drept.

Ca metode educative, invocate în Vechiul Testament, menționăm exemplul părinților, care trebuie să fie atenți la consecvența dintre cuvânt și faptă, apelând chiar la aprecierea prin muștrare, atunci când realitatea conduitelor o impune: „Muștră pe fiul tău și el îți va fi odihnă și îți va face plăcere sufletului tău” (*Pildele* 29, 17). Trebuie remarcat faptul că muștrarea are forță educativă în măsura în care aceasta are un caracter constructiv, reparator, și nu distructiv, incriminator. Dragostea părintească se cere a fi cumpănită și arătată cu înțelepciune, astfel încât prin muștrare să se preîntâmpine plăcerile dăunătoare. Pentru situații aparte se invocă și forța „băului”, a bătăii atente, întrucât „Cine crușă toiașul său își urăște copilul, iar cel care îl iubește îl ceartă la vreme” (*Pildele* 13, 24). Acest precept, semnificat de la altitudinea pedagogiei contemporane, nu mai este de actualitate. Dacă îl raportăm la contextul istoric în care el a fost emis și aplicat, atunci stipularea acestuia nu ne mai poate provoca mirarea sau consternarea. Vechiul Testament relevă faptul că la iudaici copilul era considerat un minunat dar al lui Dumnezeu și, prin urmare, el trebuia prețuit. Dacă în lumea greacă se statornicise obiceiul ca acei copii diformi sau nedevelopați să fie omorâți sau abandonați, în noua ordine culturală nimănui nu-i era îngăduit să-și abandoneze copiii, deoarece prezența lor era un semn al binecuvântării dumnezeiești; copiii sunt „darul și moștenirea Domnului”, fapt pentru care „fericit este omul care-și umple casa de copii” (*Psalmii* 126, 5). Copiii erau integrați încă de mici în comunitățile religioase, participând la serviciile divine, având același statut spiritual ca și adulții, nefiind tratați ca inferiori. De multe ori, copilul este văzut ca simbol al liniștii sufletești și al păcii, la care adulții trebuie să accedă: „Mi-am smerit și mi-am domolit sufletul meu, ca un prunc înțărcaț de mama lui, ca răsplătă a sufletului meu” (*Psalmii* 130, 2). Această idee va deveni un principiu programatic în Noul Testament, după cum vom vedea în secvența 2.

Principiile educației în Vechiul Testament sunt foarte stricte, iar regulile stipulate comportă evidente dimensiuni punitive. Supunerea copiilor față de părinți constituie una dintre



cele mai însemnate reguli ale Decalogului : „Cinstește pe tatăl tău și pe mama ta, ca să-ți fie bine și să trăiești ani mulți pe pământul pe care Domnul Dumnezeuul tău ți-l va da ție” (*Ieșirea* 20, 12). Unele dintre porunci nu pot da naștere decât la disconfort și respingere din partea omului modern : „Cel ce va bate pe tată sau pe mamă să fie omorât... Cel ce va grăi de rău pe tatăl sau pe mama sa, acela să fie omorât... Iar de va fi și altă vătămare, atunci să plătească suflet pentru suflet, ochi pentru ochi, dinte pentru dinte, mână pentru mână, picior pentru picior...” (*Ieșirea* 21, 15, 17, 23-24). Severitatea educației era urmărită în mod programatic, întrucât inculcarea fricii de Dumnezeu constituia, în opinia evreilor, „începutul înțelepciunii” (*Pildele* 1, 7). Păstrarea acestor porunci constituia o garanție a perpetuării poporului evreu, iar duritatea preceptelor pecetluia, într-un fel, reușita dăinuirii lui peste veacuri. De aceea, schemele de conduită promovate în aceste scrieri se cer a fi relativizate la particularitățile istorice și contextualizate cultural. Dacă ele nu mai sunt astăzi valabile, aceasta se întâmplă pentru că lumea s-a schimbat, iar realitățile sunt altele. În general, educația se înscrie pe făgașul trasat de principiul restrictiv „ochi pentru ochi și dinte pentru dinte” și profunda înțelegere și dragoste față de om prezente la profeți.

Scopul educației israelite îl constituia însușirea poruncilor divine, transmise prin Moise, nu la modul pur teoretic, ci prin traducerea lor în fapte de viață. „Faptele deci precedă cuvintele în educația israelită, teoria nu era altceva decât urmarea practicii” (Semen, 1994, p. 16). Nu era neglijat însă aportul preoților în realizarea educației. Preotul nu era numai un simplu coordonator al cultului religios, ci se ocupa și cu educația copiilor sau a adulților. Preotul avea obligația de a „deosebi cele sfinte de cele nefsinte și cele necurate de cele curate”; recomandarea era : „să învățați pe fiii lui Israel toate legile, pe care le-a poruncit lor Domnul prin Moise” (*Leviticul* 10, 10-11).

Poruncile din Decalog au o puternică valoare morală. Chiar forma lor de exprimare comportă această dimensiune. O axiomă are valoare morală (și) în măsura în care are o formă negativă. Din acest punct de vedere, poruncile nu prescriu, ci proscriu, interzic într-un mod foarte precis anumite acte : să nu ucizi, să nu fii desfrânat, să nu furi, să nu depui mărturii mincinoase, să nu râvnești la bunurile aproapelui tău etc. Cele zece porunci i-au fost încredințate de Dumnezeu lui Moise pe muntele Sinai. Aceste principii de bază ale monoteismului au fost însușite și de creștinism.

### Temă obligatorie

Faceți un comentariu (de două pagini), din perspectiva pedagogiei moderne, a Decalogului :

„Eu sunt Domnul Dumnezeuul tău, Care te-a scos din pământul Egiptului și din casa robiei. Să nu ai alți dumnezei afară de Mine ! Să nu-ți faci chip cioplit și nici un fel de asemănare a nici unui lucru din câte sunt în cer, sus, și din câte sunt pe pământ, jos, și din câte sunt în apele de sub pământ ! Să nu te închini lor, nici să le slujești, că Eu, Domnul Dumnezeuul tău, sunt un Dumnezeu zelos, care pedepsește pe copii pentru vina părinților ce Mă urăsc pe Mine, până la al treilea și al patrulea neam, Și Mă milostivesc până la al miilea neam către cei ce Mă iubesc și păzesc poruncile Mele. Să nu iei numele Domnului Dumnezeuului tău în deșert, că nu va lăsa Domnul nepedepsit de cel ce ia în deșert numele Lui. Adu-ți aminte de ziua odihnei, ca să o sfințești. Lucrează șase zile și-ți fă în acelea toate treburile tale, Iar ziua a șaptea este odihna Domnului Dumnezeuului tău : să nu faci în acea zi nici un lucru : nici tu, nici fiul tău, nici fiica ta, nici sluga ta, nici slujnica ta, nici boul tău, nici asinul tău, nici orice dobitoc al tău, nici străinul care rămâne la tine, Că în șase zile a făcut Domnul cerul și pământul, marea și toate cele ce sunt într-insele, iar în ziua a șaptea S-a odihnit. De aceea, a binecuvântat Domnul ziua a șaptea și a sfințit-o. Cinstește pe tatăl tău și pe mama ta, ca să-ți fie bine și să trăiești ani mulți pe pământul pe care Domnul Dumnezeuul tău ți-l va da ție. Să nu ucizi ! Să nu fii desfrânat ! Să nu furi ! Să nu mărturisești

strâmb împotriva aproapelui tău! Să nu dorești casa aproapelui tău; să nu dorești femeia aproapelui tău, nici ogorul lui, nici sluga lui, nici slujnica lui, nici boul lui, nici asinul lui și nici unul din dobitoacele lui și nimic din câte are aproapele tău!” (*Ieșirea* 20, 2-17).

Obiectivele morale sunt prezente în foarte multe secvențe ale Vechiului Testament. Cele mai multe reguli educative le întâlnim în *Leviticul*, *Numerii*, *Deuteronomul*, *Pildele lui Solomon*, *Psalmi*. Normele promulgate în *Leviticul* incumbă profunde dimensiuni morale și educative. Exemplificăm cu următorul citat: „Să nu furați, să nu spuneți minciună și să nu înșele nimeni pe aproapele său. Să nu vă jurați strâmb pe numele Meu și să nu pângăriți numele cel sfânt al Dumnezeului vostru, că Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu nedreptățești pe aproapele și să nu-l jefuiești. Plata simbriașului să nu rămână la tine până a doua zi. Să nu grăiești de rău pe surd și înaintea orbului să nu pui piedică. Să te temi de Domnul Dumnezeul tău. Eu sunt Domnul Dumnezeul tău. Să nu faceți nedreptate la judecată; să nu căutați la fața celui sărac și de fața celui puternic să nu te sfiești, ci cu dreptate să judeci pe aproapele tău. Să nu umbli cu clevetiri în poporul tău și asupra vieții aproapelui tău să nu te ridici. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu dușmănești pe fratele tău în inima ta, dar să mustri pe aproapele tău, ca să nu porți păcatul lui. Să nu te răzbuni cu mâna ta și să nu ai ură asupra fiilor poporului tău, ci să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru” (*Leviticul* 19, 11-18). În general, *Pildele lui Solomon* pot fi interpretate și din perspectivă pedagogică, acestea constituindu-se într-un ghid educativ al deprinderilor bunelor maniere, al stabilirii unor relații demne între oameni ce fac parte din categorii grupale diferite.

În *Psalmi*, de pildă, un adevărat compendiu al Vechiului Testament, se exprimă într-o formă aleasă modalitățile și străduințele credincioșilor de a atinge modelul perfect de conduită, cel impus de voința divină. Psalmodia, ca formă cântată (acompaniată) a ideilor, este mai aproape de sufletul credinciosului și are un impact mai puternic asupra vieții sale morale. Cum spune Sfântul Vasile cel Mare, psalmul face să slăbească mânia sufletului și să înfrâneze pornirea către patimi; este tovarășul prieteniei, apropierea celor care stau departe, ca unul care împacă pe cei ce-și poartă vrăjmășie.

Se insistă în *Psalmi* asupra relației dintre divinitate și om, precum și asupra statutului ființei umane, punându-se accent pe dependența omului față de Dumnezeu și pe perfectibilitatea ființei. Dumnezeu este asemenea unui părinte: „Cum se îndură un tată de fiii săi, așa se îndură Dumnezeu de cei care se tem de El” (*Psalmi* 69, 9). Omul este creat după chipul și înfățișarea lui Dumnezeu și el are un statut privilegiat, având o anumită demnitate existențială. De la Dumnezeu emerge orice normă de conduită. Spre El trebuie să ne îndreptăm privirea. El este modelul suprem; El este calea. „Căile Tale, Doamne, arată-mi, și cărările Tale mă învață. Îndreptează-mă spre adevărul Tău și mă învață... Bun și drept este Domnul, pentru aceasta lege va pune celor ce greșesc în cale. Îndrepta-va pe cei blânzi la judecată, învața-va pe cei blânzi căile Sale. Toate căile Domnului sunt milă și adevăr pentru cei ce caută așezământul Lui și mărturiile Lui” (*Psalmi* 24, 4-5, 9-11). Dumnezeu nu lasă în părăsire creația Sa, purtând de grijă omului atât pe pământ, cât și în cer. „Domnul mă paște și nimic nu-mi va lipsi. La loc de pășune, acolo m-a sălășluit; la apa odihnei m-a hrănit. Sufletul meu l-a întors, povăluitu-m-a pe căile dreptății, pentru numele Lui. Că de voi și umbla în mijlocul morții, nu mă voi teme de rele; că Tu cu mine ești... Și mila ta mă va urma în toate zilele vieții mele, ca să locuiesc în casa Domnului, întru lungime de zile” (*Psalmi* 22, 1-4, 7). Cel care păzește poruncile divine va fi răsplătit în Împărăția veșnică.



Raportul stabilit între Dumnezeu și om este asemenea celui stabilit între magistru și discipol, între dascăl și novice; efectul pedagogic al *Psalmilor* rezidă în educarea moral-spirituală a omului, în întărirea voinței sale de a se conforma exigențelor divine.

## 1.1. Texte reprezentative

*Biblia sau Sfânta Scriptură*, Societatea Biblică Interconfesională din România, Tipărită sub îndrumarea și cu purtarea de grijă a Prea Fericitului Părinte Teoctist, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române (text ce reproduce ediția *Sfintei Scripturi* din 1982).

- „1. Pildele lui Solomon, fiul lui David,
2. Folositoare pentru cunoașterea înțelepciunii și a stăpânirii de sine,
3. Pentru înțelegerea cuvintelor adânci, pentru dobândirea unei îndrumări bune, pentru dreptate, pentru dreapta judecată și nepărtinire,
4. Pentru a prilejui celor fără gând rău o judecată isteată, omului tânăr cunoștință și bună cugetare.
5. Să ia aminte cel înțelept și își va spori știința, iar cel priceput va dobândi iscusința de a se purta.
6. Pătrunzând cu mintea pildele și înțelesurile adânci, graiurile celor înțelepți și tâlcuirea lor nepătrunsă.
7. Frica de Dumnezeu este începutul înțelepciunii; cei fără minte disprețuiesc înțelepciunea și stăpânirea de sine.
8. Ascultă, fiul meu, învățătura tatălui tău și nu lepăda îndrumările maicii tale.
9. Căci ele sunt ca o cunună pe capul tău și ca o salbă împrejurul gâtului tău” (*Pildele* 1).

- „1. Fiul meu, de vei primi poveștile mele și sfaturile mele de le vei păstra,
2. Plecându-ți urechea la înțelepciune și înclinând inima ta spre bună chibzuială,
3. Dacă vei chema prevederea și spre buna-cugetare îți vei îndrepta glasul tău,
4. Dacă o vei căuta întocmai ca pe argint și o vei săpa ca și pe o comoară,
5. Atunci vei pricepe temerea de Domnul și vei dobândi cunoștința de Dumnezeu,
6. Căci Domnul dă înțelepciune; din gura Lui izvorăște știința și prevederea;
7. El păstrează mântuirea pentru oamenii cei drepti; El este scut pentru cei ce umblă în calea desăvârșirii;

8. El păzește căile dreptății și pe cărarea celor cuvioși ai Lui stă de veghe.
9. Atunci tu vei înțelege dreptatea și buna judecată, calea cea dreaptă și toate potecile binelui.
10. Când înțelepciunea se va sui la inima ta și știința va desfăta sufletul tău,
11. Când buna chibzuială va veghea peste tine și înțelegerea te va păzi,
12. Atunci tu vei fi izbăvit de calea celui rău și de omul care grăiește minciună,
13. De cei ce părăsesc căile cele drepte, ca să umble pe drumuri întunecoase,
14. De cei ce se bucură când fac rău și se veselesc când umblă pe poteci întortochiate,
15. Ale căror cărări sunt strâmbe și răătăcesc pe căi piezișe.
16. Atunci tu vei scăpa de femeia care este a altuia, de străina ale cărei cuvinte sunt ademenitoare.
17. Care lasă pe tovarășul ei din tinerețe și uită de legământul Dumnezeului ei,
18. Căci ea se pleacă împreună cu casa ei spre moarte și drumul ei duce în iad;
19. Nimeni din cei ce se duc la ea nu se mai întoarce și nici unul nu mai află cărările vieții.
20. Drept aceea mergi pe calea oamenilor celor buni și păzește cărările celor drepti,
21. Căci cei drepti vor locui pământul și cei fără de prihană vor sălășlui pe el;
22. Iar cei fără de lege vor fi nimiciți de pe pământ și cei necredincioși vor fi smulși de pe el” (*Pildele* 2).

- „1. Ascultați, fiilor, învățătura tatălui și luați aminte să cunoașteți buna chibzuială,
2. Căci eu vă dau învățatură bună: Nu părăsiți povața mea.
3. Căci și eu am fost fecior la tatăl meu, singur, și cu duioșie iubit la mama mea
4. Și el mă învăța și-mi zicea: «Inima ta să păstreze cuvintele inimii mele, păzește poruncile mele și vei fi viu.



5. Adună înțelepciune, dobândește pricepere ! Nu le uita și nu te depărta de la cuvintele gurii mele !
6. Nu o lepăda și ea te va păzi ; iubește-o și ea va sta de veghe.
7. Iată începutul înțelepciunii : Agonisește înțelepciunea și cu prețul a tot ce ai, capătă pricepere.
8. Prețuiește-o mult și ea te va înălța ; ea te va ridica în slăvi dacă o vei îmbrățișa.
9. Ea va pune cunună de daruri pe capul tău și te va împodobi cu diademă de mare cinste.
10. Ascultă, fiul meu și primește cuvintele mele și anii vieții tale se vor înmulți.
11. Eu te voi învăța calea înțelepciunii și te voi purta pe căile dreptății.
12. Când vei merge, pașii tăi nu vor șovăi și, chiar de vei alerga, nu te vei poticni.
13. Ține cu tărie învățătura și nu o părăsi, păzește-o căci ea este viața ta.
14. Nu apuca pe calea celor fără de lege și nu păși pe drumul celor răi.
15. Ocolește-o și nu merge pe ea, treci pe alătura și du-te mai departe ;
16. Căci ei nu dorm până nu făptuiesc rău și nu-i mai prinde somnul până nu fac pe cineva să cadă.
17. Căci ei se hrănesc din pâine agonisită prin fărâdelege și beau vin dobândit prin asuprire.
18. Căla drepților e ca zarea dimineții ce se mărește mereu până se face ziua mare ;
19. Iar calea celor fără de lege e ca întunericul și ei nici nu bănuiesc de ce se pot împiedica.
20. Fiul meu, ia aminte la graiurile mele ; la povețele mele pleacă-ți urechea ta !
21. Nu le scăpa din ochi, păstrează-le în lăuntrul inimii tale,
22. Căci ele sunt viață pentru cei ce le pun în faptă și doctorie pentru tot trupul omenesc.
23. Păzește-ți inima mai mult decât orice, căci din ea țășnește viața.
24. Leapădă din gura ta orice cuvinte cu înțeles sucit, alungă de pe buzele tale viclenia.
25. Ochii tăi să privească drept înainte și genele tale drept înainte să caute.
26. Fii cu luare aminte la calea picioarelor tale și toate cărările tale să fie bine chibzuite.
27. Nu te abate nici la dreapta, nici la stânga, ține piciorul tău departe de rău.
28. Căci cărările drepte le păzește Domnul, iar cele strâmbe sunt căi rele.
29. El va face drepte căile tale și mergerea ta o va face să fie în pace..." (Pildele 4, 1-29).

„1. Fiul înțelept ascultă de învățătura tatălui său, iar cel batjocoritor nici de mustrare.  
2. Din rodul gurii sale omul mănâncă binele ; pofta celor vicleni este silnicia.  
3. Cine își păzește gura își păzește sufletul său ; cel ce deschide prea tare buzele o face spre pieirea lui” (Pildele 13).

- „4. Limba dulce este pom al vieții, iar limba vicleană zdrobește inima.
5. Nebunul nu ia în seamă învățătura tatălui său, iar cine trage folos din certare se face mai înțelept.
6. În casa celui drept sunt comori fără de număr ; în câștigul celui fără de lege este tulburare.
7. Buzele celor înțelepți răspândesc știința, dar inima celor nebuni nu” (Pildele 15).

„18. Pedepsește pe feciorul tău, cât mai este nădejde (*de îndreptare*), dar nu ajunge până acolo ca să-l omori.

19. Omul arguit la mânie trebuie să fie pedepsit ; dacă-l cruți o dată, trebuie să începi din nou” (Pildele 19).

- „12. Silește la învățătură inima ta și urechea ta la cuvinte iscusite.

13. Nu cruța pe feciorul tău de pedeapsă ; chiar dacă îl lovești cu varga, nu moare.

14. Tu îl bați cu toiagul, dar scapi sufletul lui din împărăția morții” (Pildele 23).

„13. Și m-am sărguit în inima mea să cercetez și să iau aminte cu înțelepciune la tot ceea ce se petrece sub cer. Acesta este un chin cumplit pe care Dumnezeu l-a dat fiilor oamenilor, ca să se chinuiască întru El.

14. M-am uitat cu luare aminte la toate lucrările care se fac sub soare și iată : totul este deșertăciune și vânare de vânt.

15. Ceea ce este strâmb nu se poate îndrepta și ceea ce lipsește nu se poate număra.

16. Grăit-am în inima mea : Cu adevărat am adunat și am strâns înțelepciune – mai mult decât toți cei care au fost înaintea mea în Ierusalim – căci inima mea a avut cu belșug înțelepciune și știință.

17. Și mi-am silit inima ca să pătrund înțelepciunea și știința, nebunia și prostia, dar am înțeles că și aceasta este vânare de vânt,

18. Că unde este multă înțelepciune este și multă amărăciune, și cel ce își înmulțește știința își sporește suferința” (Ecclesiastul 1).

„11. Înțelepciunea este tot atât de bună ca și o moștenire de folos celor ce văd soarele.

12. Că așa este ocrotirea înțelepciunii și a banului; dar folosul științei este că înțelepciunea ține cu viață pe stăpânul ei” (*Ecclesiastul* 7).

„8. Și de poștește cineva să aibă știință întinsă, înțelepciunea știe cele trecute și întrezărește cele viitoare, ea știe întorsăturile cuvintelor și dezlegările întrebărilor; ea cunoaște de mai înainte semnele și minunile și întâmplările vremurilor și ale sutelor de ani.

9. Drept aceea am hotărât să mi-o prind tovarășă în viață, fiindcă știu că mă va sfătui cele bune și-mi va fi mângâiere în griji și în necazuri.

10. Și voi avea, prin ea, mărire în adunări; și deși sunt tânăr, voi avea cinste în fața celor bătrâni.

11. Mă vor găsi pătrunzător la judecăți, și voi apărea uimitor în fața celor puternici.

12. Când voi tăcea, vor aștepta să încep să vorbesc; când voi vorbi, vor fi toți cu luare aminte, și când voi rosti o lungă cuvântare, vor pune toți mâna la gură.

13. Prin înțelepciune voi avea nemurire și voi lăsa celor de după mine o pomenire veșnică” (*Cartea înțelepciunii lui Solomon* 8, 8-13).

## 2. Exemplaritatea paideică a lui Iisus Hristos

Se știe că pedagogia operează cu categorii teleologice, cu finalități, cu modele, cu scopuri educaționale. În căutarea modelului veritabil punem în discuție paradigma formativă specifică religiei creștine, care ne poate oferi, prin însăși emergența sa, dar și prin reverberațiile acesteia în timp și spațiu, *un veritabil model paideic al devenirii umane*.

Exemplaritatea modelului creștin derivă din *dimensiunea transcendentă* a unui mod virtual de existență și, de aici, din pregnanța, consistența și autoritatea lui pentru ființa limitată. Comparativ cu alte idealuri educaționale, vehiculate în istorie, modelul formativ hristic rezzonează atât cu pornirile metafizice ale omului, de ascensiune infinită către zărilor perfecțiunii exemplare, cât și cu dorința firească de autoîmplinire în limitele înguste, determinate, ale unui mundan imperfect, dar perfectibil. Idealul creștin vizează raportarea omului la Dumnezeu, apropierea ființei limitate de Ființa Infinită. Apropierea nu poate merge până la identificare, întrucât omul nu are acces la condiția lui Dumnezeu. Însă el trebuie să vizeze atingerea perfecțiunii, știind că aceasta este o condiție amânată. „Partea” transcendentă a idealului creștin nu este de aceeași factură ca și cea a unui ideal oarecare, de sorginte laică. Această dimensiune nu mai este erodabilă în timp și spațiu și nu mai suportă doza de relativism pe care idealul lumesc, profan, îl presupune.

### Temă de reflecție

În ce măsură modelul imanent (un părinte, un profesor, un prieten etc.) poate împrumuta note și trăsături ale unui model transcendent?

Exemplaritatea devenirii creștine o aflăm atât în Sfânta Scriptură, cât și în Sfânta Tradiție. Găsim de cuviință să subliniem faptul că sunt foarte importante corelativitatea și unitatea dintre cele două surse fundamentale. Relevanța pedagogică trebuie căutată nu numai în cumulumul ideatic revelat în scrierile biblice, ci și în felul în care învățătura primă s-a stat-tornicit în trăirea și experiența oamenilor. Actul pedagogic adevărat apare dintr-o anume transformare a mundanului după liniile de forță ale transcendentului. Exemplaritatea de ordin scripturar (în special cea veterotestamentară) și exemplaritatea mundană (a Sfinților



Părinți, a marilor trăitori și sporitori ai credinței creștine) gravitează în jurul exemplarii-tății formative a lui Iisus Hristos, ca o încununare a celor două planuri (etalată mai ales în Sfintele Evanghelii). Prin intruparea sa, „devenind asemenea oamenilor și la înfățișare aflându-se ca un om” (*Filipeni 2, 7*), ne-a putut oferi conduita concretă, la care putem accede și noi. Dacă această conduită exemplară ar fi rămas numai la stadiul unui discurs revelat, al unor normative abstracte, supraindividuale, valoarea modelului respectiv ar fi rămas destul de palidă. Dar, după cum știm, Iisus Hristos, prin vorbele și faptele Sale, a trăit învățătura Sa, ne-a arătat, trăind ca noi, că putem trăi asemenea Lui.

Dar în ce constă specificul modelului hristic?

Iisus Hristos reprezintă norma fundamentală, paradigma existențială de la care se va inspira adevăratul creștin în acțiunile sale. În măsura în care noi ne dăruim Lui, și Dumnezeu coboară în noi. „Fiți dar următori ai lui Dumnezeu, ca niște fii iubiți” (*Efesenii 5, 1*) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Și acest travaliu se cere a fi făcut pe cont propriu și în mod liber „până vom ajunge toți la unitatea credinței și a cunoașterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârșit, la măsura vârstei deplinătății lui Hristos” (*Efesenii 4, 13*). Iisus Hristos este modelul formator prin excelență. Tradiția ne îndeamnă să-L imităm pe El, să-I urmărim exemplul, și nu să fim egalul Lui. Hristos este un model care transcende omul; acesta din urmă pretinde și caută să-L egaleze, fără însă a atinge statutul său. Vom face în acest punct următoarea precizare: observăm că modelul hristic îngăduie o perfecționare a atributelor umane reale și nu ne sperie prin intangibilitatea lui. La el au acces toți indivizii, indiferent de slăbiciunile și căderile de circumstanță. Nimeni nu este împiedicat de nimic în acest urcuș. Departe de a fi un rețetar abstract și impersonal, creștinismul permite o concretizare a valorilor la nivelul actelor și comportamentelor ființei „căzute”. Iisus Hristos este modelul ce modelează neîncetat prin El însuși. Modelare este ceea ce Iisus Hristos a făcut neîncetat prin cuvintele, faptele și pildele sale. Chemările Lui trimit direct la concretețea experienței personale: „Fiți voi desăvârșiți, precum Tatăl vostru din ceruri desăvârșit este” (*Matei 5, 48*); „Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși” (*Matei 19, 19*); „Eu sunt Calea, Adevărul și Viața. Nimeni nu vine la Tatăl Meu decât prin Mine” (*Ioan 14, 6*); „Ci toate câte voiți să vă faceți vouă oamenii, asemenea și voi faceți...” (*Matei 7, 12*); „Și care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru; Cine se va înălța pe sine se va smeri, și cine se va smeri pe sine se va înălța” (*Matei 23, 11-12*). Pentru creștin, idealul îl reprezintă realizarea, prin efort propriu, a transferului unor trăsături de la Modelul Suprem la creatură.

#### Activitate

Comentați următorul verset neotestamentar:

„Eu sunt Lumina lumii; cel ce îmi urmează Mie nu va umbla în întuneric, ci va avea lumina vieții” (*Ioan 8, 12*).

Iisus Hristos cuprinde toate atributele învățătorului perfect; activitatea sa formativă suportă toate metaforele posibile, prin care este exprimată formarea personalității. Astfel, Hristos este considerat:

- ghid care conduce omenirea spre Împărăția cerească; El a spus „Eu sunt calea, adevărul și viața”, cel care veghează asupra corăbiei, care liniștește furtuna;
- cel care hrănește aducând mana, euharistia, care înmulțește pâinile, care transformă apa în vin, care se dă pe El Însuși drept hrană;
- grădinar care îngrijește Raiul, maestru al secerișului, al facerii vinului;

- modelator, precum Dumnezeu Tatăl care l-a creat pe Adam, care fasonază omul asemenea vasului de lut;
- scrib divin ce creează lucruri și stări prin cuvânt, ce-și pune amprenta pe pagina albă care este sufletul omului;
- aducătorul de lumină și luminător în același timp;
- păstor și pescar de oameni;
- arhitect al lumii, botezător al templului, dulgher;
- părinte prin excelență, dătător de viață, generatorul suprem;
- purtător al bogăției și harului;
- vindecător și tămăduitor de trupuri și suflete;
- comandantul oștilor cerești, luptător și învingător al celor rele.

Alinierea la perfecțiunea emisă neîncetat de divinitate îl înalță pe om ca individ și specie, ajungând la o distanță imensă de cele mai elementare forme de existență și manifestare a materiei. Superioritatea omului rezidă nu în structuralitatea avansată a materiei ce-l compune, ci în spiritul unic ce-l animă. El se dovedește a fi, în tradiția creștină, cea mai frumoasă realizare a Creației de care însuși Dumnezeu este mândru. „Rămâneți în Mine și Eu în voi. Precum mlădița nu poate să aducă roadă de la sine, dacă nu rămâne în viță, tot așa nici voi, dacă nu rămâneți în Mine. Eu sunt vița, voi sunteți mlădițele. Cel ce rămâne în Mine și Eu în el, acela aduce roadă multă, căci fără Mine nu puteți face nimic... Dacă rămâneți întru Mine și cuvintele Mele rămân în voi, cereți ceea ce voiți și se va da vouă” (Ioan 15, 4-5, 7).

#### Temă obligatorie

Citiți „Predica de pe munte” și „Fericirile” (Matei 5) și identificați cel puțin zece motive educaționale, explicându-le și comentându-le.

Creștinismul apare într-un climat religios lipsit de interioritate și profunzime. Religia la cumpăna dintre milenii decăzuse în gesticulații sterile, formaliste, golite de semnificații majore. Iisus din Galileea va exalta un Dumnezeu drept prin iubire și iertare. El scoate religia din jocul steril al speculațiilor raționale, impregnând-o cu dragostea și bunătatea inimii, a sufletului. Dumnezeu este iubire, înainte de toate, și numai prin iubire ne înălțăm spre El cu toată ființa noastră. Sedimentând și resemnificând ideile de bază ale omenirii, creștinismul realizează o revoluție spirituală a omului, în primul rând o nouă ordine morală, prin postularea purității inimii, prin iubire pentru Dumnezeu și prin înțelegere între semenii.

Misiunea formatoare a creștinismului, de reconstruire a personalității umane, devine idealul explicit al noii religii. Se urmărește perfectarea în om a dimensiunii îndumnezeirii, „înomenirea” sa; este vorba de reconstrucția omului, înțeles ca structură inseparabilă fizică și sufletească, după ființa sa percepută din etern în cugetul creator al Rațiunii divine (Stăniloae, 1993, p. 59). În perspectiva creștinismului, omul este o ființă suspendată între cer și pământ, nedesăvârșită, dar care este chemată să intre în împărăția perfecțiunii, prin comuniunea cu Dumnezeu. Această împlinire este posibilă prin orientarea interiorului uman către divinitate. Nu este ocultat exteriorul, dimensiunea fizico-somatică, dar aceasta nu are relevanță decât în măsura în care slujește interiorității, spiritualului. Se evită astfel unilateralitatea, în beneficiul integralității și unității dintre trupesc și sufletelesc. După cum sugerează Jacques Maritain, „credința creștină pleacă de la premisa că natura umană este bună în ea însăși, dar că a fost slăbită și rănită de păcatul originar; de aici și faptul



că educația creștină recunoaște necesitatea unei puternice discipline, și chiar a unei oarecare temeri, cu condiția ca această disciplină, în loc să fie pur exterioară – și vană –, să se bazeze pe înțelegerea și voința copilului, devenind o disciplină voluntară, iar această temere va fi de respect și reverență, și nu o oarbă frică animală” (Maritain, 1969, p. 158). Astfel, pedagogia creștină devine o știință a educației integrale, ținându-se cont de toate influențele ce se pot exercita asupra omului. Astfel, chipul lui Dumnezeu are șanse reale de a se așeza definitiv în om.

Religia creștină trebuie înțeleasă ca o viață morală întru Hristos; altfel, ea nu este decât un sistem steril. Doctrina Mântuitorului constituie o reacție a libertății și demnității individuale față de despotismul impersonal al statului. Departate de a cădea într-un individualism exagerat, noua religie nu recomandă detașarea omului de cetatea umană decât în măsura în care acesta trebuie să intre în cetatea lui Dumnezeu. „Trebuia ruptă legătura cu lumea coruptă și perversă. Trebuia să se reacționeze prin privațiuni, prin renunțare la orice plăcere împotriva imoralității societății greco-romane. Omul trebuia să aspire să-L imite pe Dumnezeu; și Dumnezeu este sfințenia absolută, este negația la orice condiții ale vieții terestre, este perfecțiunea terestră” (Compayré, 1889, p. 51). Din întreaga concepție a lui Iisus Hristos se degajă cu claritate respectul față de spiritul personal, față de individualitate: „Lecția educațională a lui Iisus este că trebuie cultivat individul. Acesta cere mai mult decât un simplu serviciu. Trebuie să fim conștienți că individul nu este numai o ființă intelectuală, ci și una emoțională, dorind câteodată mai mult decât cunoscând” (Mayer, 1966, p. 127).

În ceea ce privește maniera de a conduce și a forma discipolii, Hristos constituie o paradigmă paideică strălucitoare. Exemplul personal pare a fi temelia oricărei educații. „Învățătura Lui este mai presus de toate învățăturile Sfinților și acela care are spiritul Lui va găsi în ea o mână ascunsă... Acela deci care vrea să înțeleagă pe deplin și cu plăcere cuvintele lui Hristos trebuie să-și rânduiască toată viața după viața Lui” (Gerson, 1990, p. 13). Omul nou este omul ce tinde spre această asemănare. „Omul creștin nu va trebui niciodată descris în afară de această dependență privitoare la Iisus Hristos. Altfel, s-ar cădea de îndată în exagerări și iluzii” (Barth, p. 47). Nu toate caracteristicile sunt transferabile, întrucât unele dintre acestea aparțin supraumanului. Astfel, unele însușiri ale lui Hristos trebuie imitate, iar altele numaienerate și adorate. Apelativele cele mai folosite dau seama de forța uriașă a înțelepciunii lui Hristos: „Și apropiindu-se un cărturar, i-a zis: Învățătorule, Te voi urma oriunde vei merge” (Matei 8, 19); „Atunci I-au răspuns unii dintre cărturari și farisei zicând: Învățătorule, voim să vedem de la Tine un semn” (Matei 12, 38); „Și, răspunzând, Simon a zis: Învățătorule, toată noaptea ne-am trudit și nimic nu am prins” (Luca 5, 5).

Hristos nu este un simplu învățător de lege sau un profet oarecare, ci Învățătorul prin excelență, prototipul de perfecțiune al creștinului. Ne-o spune Evanghelistul Matei: „Mulțimile erau uimite de învățătura Lui. Căci îi învăța ca unul care are putere, iar nu cum îi învățau cărturarii lor” (Matei 7, 28-29). Termenul *putere* poate însemna știința deplină a sufletului omenesc și a limitelor lui, cunoașterea mijloacelor de a îndruma și îndrepta viața omului pe dreapta cale, dragostea față de ființa umană, îngăduință și smerenie. Întreaga operă didactică a Mântuitorului Hristos reprezintă o îndrumare către un țel de perfecțiune umană în consens cu principii general valabile de educație și cunoaștere: trecerea de la concret la abstract, prin folosirea pildelor și a discursului alegoric, respectarea particularităților individuale ale ascultătorilor, atât a celor psihofizice, cât și a celor culturale, trecerea treptată de la ușor la greu, de la apropiat la îndepărtat, de la simplu la complex etc. Și totul se face prin milă și înțelegere: „Milă voiesc, iar nu jertfă, căci n-am venit

să chem pe drepti, ci pe păcătoși la pocăință” (*Matei* 9, 13). Discursul argumentativ este întotdeauna unul contextualizat, prin exemplificările cele mai potrivite : plugarilor le vorbește despre semănat, podgorenilor despre mersul viei, pescarilor despre tâlcul pescuitului, celor mai învățați li se adresează prin desfășurarea unor parabole mai complexe. „Lecțiile sale sunt gradate ; El nu se grăbește să producă o dezvoltare faptică ; El pune fundamentele operei sale și așteaptă cu răbdare ca sămânța să germineze și să aducă fructe... Învățăturile sale erau întotdeauna în întâmpinarea auditorilor și apropiate nevoilor lor” (*Paroz*, 1883, p. 64). Stau mărturie în acest sens pilda talanților, cea a neghinei, a grăuntelui de muștar, a semănătorului, a milostivului samaritean, a bogatului și a săracului Lazăr, predica de pe munte etc.

### Activitate

Realizați o interpretare pedagogică a pildei talanților.

Trebuie subliniat zelul Mântuitorului în transmiterea și răspândirea cunoașterii sale. Chiar și acest aspect presupune dăruire și jertfă. Identificarea Învățătorului cu învățătura sa este o pildă și o luare-aminte pentru toți cei care fac educație. El nu și-a teoretizat învățătura, ci a trăit-o, a pus-o în aplicare cu orice cuvânt, cu orice gest. Lecția Lui se cere a fi răspândită și întruchipată în fapte palpabile. „Maestrul nu face decât să se explice în Model. Mai întâi, dacă el își revendică titlul de Maestru, n-o face decât ca să-l avem maestru numai pe el. Ceilalți maștri fie că nu fac decât să repete lecția sa, fie că nu sunt decât conducători orbi ai orbilor. Marea lecție a lui Iisus constă în aceea că exemplul este mai presus decât cuvintele și că superiorul trebuie de acum să se pună în serviciul inferiorului, iar șeful se va dedica subordonaților săi” (*Thibaut*, 1940, p. 146).

### Temă obligatorie

Identificați în Sfânta Scriptură (Noul Testament) cel puțin trei pasaje în care se fac referiri la motivul viței-de-vie. Realizați un comentariu de o pagină pornind de la pasajele găsite.

Ca forme de organizare a învățării, Hristos a apelat la mai multe strategii didactice, întâlnite în decursul istoriei : sistemul individual, întrebuintat în situația femeii samaritene, a orbului din naștere sau în cazul lui Nicodim ; sistemul grupal, când discută cu ucenicii în grupuri mai restrânse ; sistemul frontal, în cuvântările adresate mulțimii ; sistemul monitorial, când trimite apostolii să propăvăduiască învățăturile sale („Drept aceea, mergând, învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh ; Învățându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă, și iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârșitul veacului. Amin” – *Matei* 28, 19-20).

Există câteva principii cu valoare paradigmatică în cadrul pedagogiei lui Hristos :

- *desăvârșirea*, care privește atât fizicul, trupeșul (vezi motivul nunții din Cana, minunea înmulțirii peștelui și a pâinii etc.), cât, mai ales, viața interioară, axul a ceea ce astăzi se numește personalitate morală ;
- *activismul*, respectiv lupta interioară pentru a dobândi binele suprem ; Iisus știe că cele mai grele lupte sunt cele duse cu sinele și propăvăduiește cea mai eroică formă de renunțare : autorenunțarea („Dacă voiești să fii desăvârșit, du-te, vinde averea ta, dă-o săracilor și vei avea comoară în cer ; după aceea, vino și urmează-Mi” – *Matei* 19, 21) ;



- *libertatea interioară*, care nu poate fi afectată de nici o determinare ; statul pentru care luptă Hristos este Statul Ceresc ; El recomandă supunerea față de ordinea exterioară, dând El Însuși exemplul plății dărilor („Să nu socotiți că am venit să stric Legea și proorocii ; n-am venit să stric, ci să împlinesc” – *Matei 5, 17*) ; distrugerea ordinii exterioare nu putea duce decât la depravare și dezagregare sufletească („Dați deci Cezarului cele ce sunt ale Cezarului și lui Dumnezeu cele ce sunt ale lui Dumnezeu” – *Matei 22, 21*) ; libertatea interioară nu este angajată prin supunerea față de ordinea existentă ;
- *egalitatea și iubirea fraternală*, deoarece toți sunt fiii lui Dumnezeu ; Iisus a predicat pretutindeni toleranța și iertarea semenilor, inclusiv a dușmanilor ; sentimentele de simpatie sunt arătate cu generozitate („Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși” – *Matei 19, 19* ; „Care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru” – *Matei 23, 11*) ;
- *valorificarea copilului*, deoarece acesta este prototipul virtuții ; copilăria este o stare de perfecțiune asemănătoare aceleia la care adultul va accede pentru a fi mântuit : „Lăsați copiii și nu-i opriți să vină la Mine, că a unora ca aceștia este împărăția cerurilor” (*Matei 19, 14*) ; idealul educației nu trebuie căutat înainte, ci în urmă, prin întoarcerea la inocența copilăriei. În tradiția educației creștine, respectarea și fructificarea plasticității infantile sunt principii bine cunoscute. „Există, la copil, o capacitate specială de a fuziona cu obiectul : îl pricepe instantaneu și din afara lui, fără să apeleze la analiză. În fapt, viața adultului n-ar trebui să rezide în altceva decât în redescoperirea, prin intermediul a ceea ce ne-a mai rămas din intuiție și cu ajutorul analizei..., a tuturor comorilor de intuiție lăsate moștenire de copilărie” (Habra, 1994, p. 116). Cine posedă umilința și smerenia unui copil, acela e mare și va primi împărăția lui Dumnezeu. „Adevăr zic vouă : De nu vă veți întoarce și nu veți fi precum pruncii, nu veți intra în împărăția cerurilor” (*Matei 18, 3*). Din acest punct de vedere, chiar și părinții trebuie să fie „copii”, să se întoarcă la această stare și să învețe ei înșiși de la propriii copii. Copilul ne învață nevinovăția și ne aduce la acel stadiu de uimire, de interogație funciară, de stare hărică necesară oricărui început, oricărei căutări.

Educația în Noul Testament nu are un caracter închis, exclusiv național. Educația hristică este valabilă pentru toate națiile. Ea se centrează, ca și religia creștină, pe transformarea întregii umanități într-o familie unică. „Ea este singura care favorizează dezvoltarea tuturor facultăților. Ea este, în același timp, cea mai morală și cea care știe cel mai bine să regleze dezvoltarea și folosirea diverselor noastre facultăți” (Paroz, 1883, p. 64). Educația propăvăduită de Mântuitor depășește educația veterotestamentară, prin aceea că dragostea față de oameni în general este completată prin postularea dragostei față de vrăjmași. Se știe doar că legea talionului a fost înlocuită cu legea iubirii și iertării vrăjmașului, lege însușită pe deplin de Însuși Hristos în ceasul crucificării. „Educația hristică profesază prietenia curăției de păcate, al bunătății, al sfințeniei, al dreptății, al egalității, al smereniei, al dragostei față de om, chiar când acesta ți-e vrăjmaș, al dragostei față de Dumnezeu, al desăvârșirii, al mântuirii. Educația creștină înseamnă convertire totală la Hristos” (Coman, 1988, p. 22). Lumina cu care ne învăluie Hristos nu este tiranică, strivitoare, ci una apropiată de ființa căzută, purificatoare, dar pe măsura Lui. Așadar, te apropii și te dăruiești Lui, tocmai pentru că El s-a apropiat de tine, este în fața ta, este „aproape” asemenea ție.

Ca metode de învățare, Hristos folosește un evantai larg de procedee și forme de vehiculare a cunoașterii. Predomină metodele intuitive, bazate pe prezentarea unor date concrete și imagini intuitive. Expunerea nu este seacă, uniformă, ci apelează la figuri de stil cu largi valențe formative. Exprimarea directă alternează cu forma erotică, de conducere spre cunoaștere prin întrebări și răspunsuri oportune. Tăcerile sunt semnificative, iar atunci când explică, vorba Lui devine pătrunzătoare. „Învățământul lui Iisus este psihologic pentru că dumnezeiescul învățător este desăvârșit cunoscător al sufletelor ascultătorilor Săi. Această putere de pătrundere până în cele mai ascunse tainițe ale sufletului Îi dă posibilitatea să cunoască individualitatea ucenicilor și ascultătorilor Lui de tot felul, tratându-l pe fiecare după cerințele sale sufletești. Astfel, știe cum să-l trateze pe Petru cel impulsiv, violent și nestatornic; pe «fiii tunetului» etc.; pe Nicodim cel erudit; pe vameșul păcătos, dar dornic de îndreptare; pe Maria Magdalena etc.” (Călugăr, 1984, p. 19). Se degajă din fiecare dialog o uimitoare forță și spontaneitate a rostirii. De altfel, fiecare prilej de discuție se transformă într-o veritabilă situație de învățare. Iisus a utilizat cu strălucire narațiunea, apelând adesea la parabolă. Cuvântul său este deopotrivă liniștitor și convingător, sugestiv și alinător. L-au ascultat și L-au urmat oameni de toate categoriile, pentru frumusețea sa morală și înțelepciunea profundă.

Viața creștinului va fi o continuă reeditare a vieții Mântuitorului, a exemplului său personal. Modelarea vieții umane după exemplul vieții lui Iisus ar însemna două lucruri fundamentale: mistuirea prin iubire și trăirea fără păcat (Coman, 1944, p. 246). Pentru a înțelege mai bine specificul acestei modelări, Sfântul Grigore din Nyssa realizează o comparație cu meșteșugul picturii: „După cum, dacă am vrea să învățăm arta picturii, maestrul ne propune pe planșa sa un chip frumos pictat, iar noi trebuie să copiem, să imităm fiecare pe tabloul nostru frumusețea aceluși chip, astfel încât tablourile tuturor să exprime frumusețea modelului propus, tot așa, fiindcă fiecare din noi este pictorul propriei sale vieți, artistul acestei opere este voința noastră, libera noastră alegere, iar culorile pentru expresia chipului sunt virtuțile. Este însă mare primejdie ca imitația frumuseții primare să nu degenereze, prin culori impure, într-o mască, într-o caricatură urâtă și informă, schișând în locul Stăpânului pe acela al răutății” (cf. Migne, P.G. XLVI, col. 272 AB, *apud* Coman, 1944, p. 247).

Desăvârșirea umană este reîntipărirea pe chipul omului a frumuseții divine prin efort propriu, prin libera alegere și prin imitația activă. Întruparea în om a atributelor accesibile ale divinității pare a fi scopul suprem al educației creștine. Prin intermediul acestei imitații personale, omul își apropiază tendențial frumusețea originară, desăvârșită, devenind consubstanțial cu expresia neprihănită a valorilor primare. Avem în acest caz o altă ipostază a metaforei plasticității prezente în *Facerea*, cea a creării omului după chipul lui Dumnezeu, dar, de această dată, prin automodelare, prin continuă concretizare liberă, de către creatură, a atributelor perfecțiunii, întruchipate de Iisus. Asemănarea cu Dumnezeu ar trebui să fie țelul credinciosului. Vechiului *mimesis* între Fiul și Tatăl se adaugă *mimesis*-ul dintre oameni și Dumnezeu-Fiul.

Hristos ne oferă *chipul* cu generozitate, dragoste și înțelegere. Dar oamenii rămân responsabili de calitatea *asemănării*.

### Activitate

Realizați o analiză și o interpretare pedagogică a pildei semănătorului:

1. Și iarăși a început Iisus să învețe, lângă mare, și s-a adunat la El mulțime foarte multă, încât El a intrat în corabie și ședea pe mare, iar toată mulțimea era lângă mare, pe uscat.
2. Și-i învăța multe în pilde, și în învățătura Sa le zicea:



3. Ascultați : Iată, ieșit-a semănătorul să semene.
4. Și pe când semăna el, o sămânță a căzut lângă cale și păsările cerului au venit și au mâncat-o.
5. Și alta a căzut pe loc pietros, unde nu avea pământ mult, și-ndată a răsărit, pentru că nu avea pământ mult.
6. Și când s-a ridicat soarele, s-a veștejit, și neavând rădăcină, s-a uscat.
7. Altă sămânță a căzut în spini, a crescut, dar spinii au înăbușit-o și rod n-a dat.
8. Și altele au căzut pe pământul cel bun și, înălțându-se și crescând, au dat roade și au adus : una treizeci, alta șaizeci, alta o sută.
9. Și zicea : Cine are urechi de auzit, să audă.
10. Iar când a fost singur, cei ce erau pe lângă El, împreună cu cei doisprezece, Îl întrebau despre pilde.
11. Și le-a răspuns : Vouă vă este dat să cunoașteți taina împărăției lui Dumnezeu, dar pentru cei de afară totul se face în pilde,
12. Ca uitându-se, să privească și să nu vadă, și, auzind, să nu înțeleagă, ca nu cumva să se întoarcă și să fie iertați.
13. Și le-a zis : Nu pricepeți pilda aceasta ? Dar cum veți înțelege toate pildele ?
14. Semănătorul seamănă cuvântul.
15. Cele de lângă cale sunt aceia în care se seamănă cuvântul, și, când îl aud, îndată vine satana și ia cuvântul cel semănat în inimile lor.
16. Cele semănate pe loc pietros sunt aceia care, când aud cuvântul, îl primesc îndată cu bucurie,
17. Dar n-au rădăcină în ei, ci țin până la un timp ; apoi, când se întâmplă strâmtorare sau prigoană pentru cuvânt, îndată se smintesc.
18. Și cele semănate între spini sunt cei ce ascultă cuvântul,
19. Dar grijiile veacului și înșelăciunea bogăției și poftele după celelalte, pătrunzând în ei, înăbușă cuvântul și îl fac neroditor.
20. Iar cele semănate pe pământul cel bun sunt cei ce aud cuvântul și îl primesc și aduc roade : unul treizeci, altul șaizeci și altul o sută.
21. Și le zicea : Se aduce oare făclia ca să fie pusă sub obroc sau sub pat ? Oare nu ca să fie pusă în sfeșnic ?
22. Căci nu e nimic ascuns ca să nu se dea pe față ; nici n-a fost ceva tănuț, decât ca să vină la arătare.
23. Cine are urechi de auzit să audă.
24. Și le zicea : Luați seama la ce auziți : Cu ce măsură măsurați, vi se va măsura ; iar vouă celor ce ascultați, vi se va da și vă va prisosi.
25. Căci celui ce are i se va da ; dar de la cel ce nu are, și ce are i se va lua.
26. Și zicea : Așa este împărăția lui Dumnezeu, ca un om care aruncă sămânța în pământ,
27. Și doarme și se scoală, noaptea și ziua, și sămânța răsare și crește, cum nu știe el.
28. Pământul rodește de la sine : mai întâi pai, apoi spic, după aceea grâu deplin în spic.
29. Iar când rodul se coace, îndată trimite secera, că a sosit secerișul.
30. Și zicea : Cum vom asemăna împărăția lui Dumnezeu, sau în ce pildă o vom închipui ?
31. Cu grăuntele de muștar care, când se seamănă în pământ, este mai mic decât toate semințele de pe pământ ;
32. Dar, după ce s-a semănat, crește și se face mai mare decât toate legumele și face ramuri mari, încât sub umbra lui pot să sălășluiască păsările cerului.
33. Și cu multe pilde ca acestea le grăia cuvântul după cum puteau să înțeleagă” (Marcu 4).

Notă. Vezi și Constantin Cucos, *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*, Editura Polirom, Iași, 1999, pp. 83-85.

## 2.1. Texte reprezentative

*Biblia sau Sfânta Scriptură*, Societatea Biblică Interconfesională din România, Tipărită sub îndrumarea și cu purtarea de grijă a Prea Fericitului Părinte Teotist, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române (text ce reproduce ediția *Sfintei Scripturi* din 1982).

- „1. Nu judecați, ca să nu fiți judecați.
2. Căci cu judecata cu care judecați, veți fi judecați, și cu măsura cu care măsurați, vi se va măsura.
3. De ce vezi paiul din ochiul fratelui tău, și bârna din ochiul tău nu o ieși în seamă?
4. Sau cum vei zice fratelui tău : Lasă să scot paiul din ochiul tău și iată bârna este în ochiul tău?
5. Fățarnice, scoate întâi bârna din ochiul tău și atunci vei vedea să scoți paiul din ochiul fratelui tău.
6. Nu dați cele sfinte câinilor, nici nu aruncați mărgăritarele voastre înaintea porcilor, ca nu cumva să le calce în picioare și, întorcându-se, să vă sfășie pe voi.
7. Cereți și vi se va da ; căutați și veți afla ; bateți și vi se va deschide.
8. Că oricine cere ia, cel care caută află, și celui care bate i se va deschide.
9. Sau cine este omul acela între voi care, de va cere fiul său pâine, oare el îi va da piatră?
10. Sau de-i va cere pește, oare el îi va da șarpe?
11. Deci, dacă voi, răi fiind, știți să dați daruri bune fiilor voștri, cu cât mai mult Tatăl vostru Cel din ceruri va da cele bune celor care cer de la El?
12. Ci toate câte voiți să vă faceți vouă oamenii, asemenea și voi faceți lor, că aceasta este Legea și proorocii.
13. Intrați prin poarta cea strâmtă, că largă este poarta și lată este calea care duce la pieire și mulți sunt cei care o află.
14. Și strâmtă este poarta și îngustă este calea care duce la viață și puțini sunt cei care o află.
15. Feriți-vă de proorocii mincinoși, care vin la voi în haine de oi, iar pe dinăuntru sunt lupi răpitori.
16. După roadele lor îi veți cunoaște. Au doară culeg oamenii struguri din spini sau smochine din măcăciuni?
17. Așa că orice pom bun face roade bune, iar pomul rău face roade rele.
18. Nu poate pom bun să facă roade rele, nici pom rău să facă roade bune.
19. Iar orice pom care nu face roadă bună se taie și se aruncă în foc.
20. De aceea, după roadele lor îi veți cunoaște.
21. Nu oricine îmi zice : Doamne, Doamne, va intra în împărăția cerurilor, ci cel ce face voia Tatălui meu Celui din ceruri.
22. Mulți îmi vor zice în ziua aceea : Doamne, Doamne, au nu în numele Tău am proorocit și nu în numele Tău am scos demoni și nu în numele Tău minuni multe am făcut?
23. Și atunci voi mărturisi lor : Niciodată nu v-am cunoscut pe voi. Depărtați-vă de la Mine cei ce lucrați fărădelegea.
24. De aceea, oricine aude aceste cuvinte ale Mele și le îndeplinește asemenea-se-va bărbatului înțelept care a clădit casa lui pe stâncă.
25. A căzut ploaia, au venit râurile mari, au suflat vânturile și au bătut în casa aceea, dar ea n-a căzut, fiindcă era întemeiată pe stâncă.
26. Iar oricine aude aceste cuvinte ale Mele și nu le îndeplinește, asemenea-se-va bărbatului nechibzuit care și-a clădit casa pe nisip.
27. Și a căzut ploaia și au venit râurile mari și au suflat vânturile și au izbit în casa aceea, și a căzut. Și căderea ei a fost mare.
28. Iar când Iisus a sfârșit cuvintele acestea, mulțimile erau uimite de învățătura Lui.
29. Că îi învăța pe ei ca unul care are putere, iar nu cum îi învățau cărturarii lor” (Matei 7, 1-29).
- „1. La început era Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era Cuvântul.
2. Acesta era întru început la Dumnezeu.



3. Toate prin El s-au făcut ; și fără El nimic nu s-a făcut din ce s-a făcut.

4. Întru El era viață și viața era lumina oamenilor.

5. Și lumina luminează în întuneric și întunericul nu a cuprins-o" (Ioan 1, 1-5).

„11. Eu sunt păstorul cel bun. Păstorul cel bun își pune sufletul pentru oile sale.

12. Iar cel plătit și cel care nu este păstor, și ale cărui oi nu sunt ale lui, vede lupul venind și lasă oile și fuge ; și lupul le răpește și le risipește.

13. Dar cel plătit fuge, pentru că este plătit și nu are grijă de oi" (Ioan 10, 11-13).

„1. Eu sunt vița cea adevărată și Tatăl Meu este lucrătorul.

2. Orice mlădiță care nu aduce roade întru Mine, El o taie ; și orice mlădiță care aduce roadă, El o curățește, ca mai multă roadă să aducă.

3. Acum voi sunteți curați, pentru cuvântul pe care vi l-am spus.

4. Rămâneți în Mine și Eu în voi. Precum mlădița nu poate să aducă roadă de la sine, dacă nu rămâne în viță, tot așa nici voi, dacă nu rămâneți în Mine.

5. Eu sunt vița, voi sunteți mlădițele. Cel ce rămâne în Mine și Eu în el, acela aduce roadă multă, căci fără Mine nu puteți face nimic.

6. Dacă cineva nu rămâne în Mine se aruncă afară ca mlădița și se usucă ; și le adună și le aruncă în foc și ard.

7. Dacă rămâneți întru Mine și cuvintele Mele rămân în voi, cereți ceea ce vreți și vi se va da vouă" (Ioan 15, 1-7).

THE JOURNAL OF THE  
ATMOSPHERIC SCIENCE SOCIETY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



**FIȘĂ**  
de evaluare a unității de curs cu tema:  
**PEDAGOGIA CREȘTINĂ (I)**

Numele cursantului \_\_\_\_\_

♦ Subiectul

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial Realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc						Complet
-------	--	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care doresc să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin

♦ **Experiința de învățare**

**8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs ?**

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ **Standardul cursului**

**9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs ?**

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

**10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...**

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

**11. Găsesc pragmatismul unității de curs...**

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

**12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...**

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

**13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...**

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ **Alte teme de studiu solicitate**

**Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte :**


**În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.**



### Unitatea de curs nr. 3

## Pedagogia creștină (II) Educația în gândirea părinților bisericii și a filosofilor creștini

3. Clement Alexandrinul (150-215 d.Hr.).....	64
4. Tertulian (160-240 d.Hr.).....	67
5. Origene (185-254 d.Hr.).....	70
6. Vasile cel Mare (330-379 d.Hr.).....	72
7. Grigore din Nazianz (329-390 d.Hr.).....	76
8. Ioan Gură de Aur (344-407 d.Hr.).....	78
9. Ieronim (345-419 d.Hr.).....	81
10. Augustin (354-430 d.Hr.).....	84
11. Toma de Aquino (1225-1274).....	87

---

#### **Obiectivele unității de curs :**

- familiarizarea cursanților cu paradigmele educaționale propuse de Părinții Bisericii creștine ;
  - cunoașterea valorilor educaționale la fiecare reprezentant al Bisericii ;
  - interiorizarea unor modele de viață consumate exemplar în spațiul creștinătății răsăritene și apusene ;
  - reliefarea unității și complementarității dintre formarea laică și cea religioasă ;
  - evidențierea actualității preceptelor creștine privind formarea ființei umane.
-

### 3. Clement Alexandrinul (150-215 d.Hr.)

**Repere biografice.** În jurul anului 180, se pare că păgânul creștinat Clement era elev al lui Pantainos, la Școala din Alexandria. Sfântul Clement se formează în Alexandria începutului de mileniu, în spiritul și la confluența culturilor greacă, creștină și iudaică. În 200, când moare dascălul său, devine conducătorul Școlii din Alexandria. În perioada 202-203, când începe persecuția lui Septimiu Sever, Clement închide școala și se refugiază în Capadocia. Din bogata sa operă s-au păstrat *Protreptikos* (*Exhortația*), *Paidagogos* (*Pedagogul*), *Stromata* (*Diverse*).

#### 3.1. Concepția pedagogică

Se dovedește a fi deosebit de permisiv față de valorile spirituale ale timpului său, încercând să concilieze doctrina creștină cu filosofia greacă (cf. Narly, 1935). El crede că cea din urmă este necesară creștinului pentru disciplinarea și fortificarea credinței sale. Filosofia păgână este asemenea Vechiului Testament, care pregătește receptarea Noului Testament. De altfel, Sfântul Clement apreciază ca nimeni altul cunoașterea, știința. Pentru el, învățătura este prima treaptă a mântuirii, căci prin ea dobândim știința asupra lucrurilor dumnezeiești și pământești, prin ea accedem la înțelepciunea care luminează întunericul conștiinței, ea ne dă priceperea premergătoare faptei, prin intermediul ei distingem adevărul de falsitate.

---

#### Temă obligatorie

Ce relație se instituie între cunoaștere și credință? Există între acestea un raport tensionat, contradictoriu, sau unul de completare și conlucrare? Argumentați punctul dumneavoastră de vedere.

---

Clement Alexandrinul este primul gânditor creștin care a lăsat o lucrare de pedagogie sistematică, din care s-a alimentat tradiția creștină privind educația. Idealul educației, în opinia lui, rezidă în punerea în acord a voinței umane cu voința divină. Pentru aceasta, este nevoie de depășirea a trei trepte: convertirea, instruirea și desăvârșirea. Se înțelege că el acordă un loc deosebit educației religioase, dar nu neglijează educația morală, intelectuală, estetică, fizică.

Principală lucrare cu caracter educativ este *Pedagogul*, ce face parte dintr-o proiectată trilogie din care nu realizează decât două cărți. Cei convertiți trebuiau să fie educați pentru viața creștină. Cuvântul este *Pedagogul* celor convertiți, iar aceștia sunt un fel de nou-născuți. În această lucrare, cuvântul lui Dumnezeu este întruchipat de *Pedagog*. Dar cine este *Pedagogul*? El se numește Hristos, răspunde Clement. El își mai dă numele și de păstor: „Eu sunt un bun păstor”; se face comparația dintre *Pedagog* și păstorii ce-și conduc turmele, căci și *Pedagogul* își conduce cu sollicitudine copiii și, în general, tot ce este numit în chip alegoric turmă, oi. „*Pedagogul* este deci, în mod natural, *Logosul*, căci el

ne conduce pe noi, copiii, spre mântuire... Cât privește pedagogia, aceasta este religia : ea este învățătura în serviciul lui Dumnezeu și, în același timp, educația în vederea cunoașterii și a bunei formări care ne conduce spre cer. Noțiunea de «pedagogie» acoperă realități multiple : pedagogia pe care o presupun conducerea și instruirea ; pedagogia care dă orientarea și învățământul ; în al treilea rând, pedagogia în sensul formării primite, apoi pedagogia ca materie de predat, cum ar fi, de pildă, preceptele. Cât despre pedagogia lui Dumnezeu, aceasta este indicarea căii drepte a adevărului în vederea contemplării lui Dumnezeu, indicația unei sfinte conduite printr-o perseverență eternă” (Clément d’Alexandrie, 1960, p. 207). Idealul educației creștine îl constituie înscrierea omului pe drumul către Hristos, dobândirea virtuții alimentată de atracția și suflul modelului suprem, mântuirea sufletului prin răscumpărare, dar și prin educație sistematică. Educația creștină, după Clement, se vrea universală, cuprinzând oameni de toate vârstele ; modelul educației care se cere a fi intruchipat îl reprezintă Iisus Hristos ; scopul educației în spirit creștin presupune o viață aleasă. Mai adăugăm faptul că educația este îndreptată atât asupra sufletului, cât și asupra trupului.

### Activitate

Explicați de ce Iisus Hristos este, în opinia lui Clement, totuna cu Pedagogul.

Pedagogul se caracterizează prin următoarele trăsături definitorii : este fără de păcat, nepătimaș cu sufletul, este Dumnezeu preacurat în chip de om, slujitor al voinței părintești, este Cuvântul Domnului, Cel ce este în Tatăl, Cel ce stă în dreapta Tatălui. Sarcina omului constă în accederea la această stare treptat, exponențial, având în vedere că atributul perfecțiunii nu aparține omului, ci divinității, care este fără păcat. Creștinul se va caracteriza prin acceptarea și supunerea față de canoanele credinței ; credința este mântuitoare și roditoare în spiritul omului. Dacă simplul creștin primește adevărurile de credință în mod spontan, cel ce nu crede sau crede mai puțin (gnosticul) receptează dogmele prin demonstrare, clarificare, prin impunerea rațională, printr-un demers hermeneutic de înțelegere a adevărilor supreme. Subiectul educației, elementul activ și transformator, este constituit din Cuvântul lui Dumnezeu, iar obiectul educației care suportă acțiunea sunt „copiii”, oamenii aflați în starea de cvasiinocență, permisivă la sedimentarea noilor învățături.

Scopul educației constă în mântuirea omului prin credință și săvârșirea faptelor bune. În măsura în care ascultăm cuvintele Pedagogului, avem șanse reale de a dobândi fericirea veșnică. Drept modalitate de atingere a mântuirii este invocată facerea voii Tatălui. La Clement, pedagogia se confundă cu însăși credința în Dumnezeu, este propedeutică și cale sigură de ajungere la mântuire. Pedagogia este credința pioasă, este învățarea închinării către Dumnezeu și creșterea pentru cunoașterea adevărului, este dreapta îndrumare care ne înalță la cer. Pedagogia se poate defini în mai multe feluri. Pedagogia, după voința lui Dumnezeu, este călăuză a căutării adevărului pentru înțelegerea lui Dumnezeu, este deci o întâipărire a faptelor sfinte pentru veșnicie.

Se dau sfaturi concrete în legătură cu hrana, îmbrăcămintea, somnul și căsătoria creștină. Se face pladoarie pentru depășirea exceselor și păstrarea bunei-cuviințe în toate. După Clement, râsul este admis, dar fără exagerare, seriozitatea fiind o cale mai sigură de a ajunge la mântuire. El face recomandări în legătură cu cuvântarea în public : „Grăiește, bătrâne, la ospăț, că ți se cade ție ! Dar vorbește neîmpiedecat și cu preciziunea științei... Vorbește, tinere, vorbește, dacă ai nevoie, dar după ce ai fost întrebat de două ori, rezumă-ți răspunsul în puține cuvinte”. Clement arată că frumusețea autentică ține mai mult de



partea nevăzută a lucrurilor ; în cazul omului, frumusețea rezidă în chipul lui Dumnezeu în om, care-și sporește frumusețea prin apropierea asemănării cu Dumnezeu, prin mântuire. Este indicată baia, mai ales cea care curăță murdăria sufletului, și se recomandă exercițiile corporale, căci fac pe om mai sârguincios și mai ambițios. Se cere ca acela care împarte învățătura să fie cu curățenie sufletească, cel ce stă în frunte să fie cu răvnă, cel ce miluiește s-o facă cu bunăvoință, iar dragostea să nu fie fățarnică. Drept metode practice de înfăptuire a acestor acuziderate, Clement Alexandrinul invocă dezaprobarea, sfatul, dojana, admonestarea, acuzația, deplângerea sorții, ironia, exemplul, exercițiul etc.

Clement crede că omul nu se poate mântui singur, ci cu ajutorul grației divine, prin colaborarea cu harul veșnic și prin participarea activă a credinciosului. De altfel, această idee a implicării harului divin în educație este o constantă care apare la toți marii Părinți și scriitori bisericești.

### Activitate

Comentați următorul citat din *Pedagogul* :

„După cum cei bolnavi cu trupul au nevoie de doctor, tot așa și cei bolnavi cu sufletul au nevoie de Pedagog ; întâi ca să ne vindece patimile noastre, apoi să ne conducă la Învățător, ca să ne pregătească sufletul curat și propriu pentru dobândirea cunoștinței și să-l facă în stare să primească revelația Cuvântului. Străduindu-se, deci, să ne desăvârșească printr-o urcare treptată la mântuire, Cuvântul, Care în tot ce face este iubitor de oameni, folosește un plan frumos, potrivit unei instrucții cu bune rezultate : mai întâi ne îndeamnă, apoi ne educă, iar la sfârșitul tuturor ne învață” (*Pedagogul*, în *Scrieri*, partea întâi, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1982, p. 167).

## 3.2. Texte reprezentative

Clement Alexandrinul, 1982, *Pedagogul*, în *Scrieri*, partea întâi, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, traducere, note și indici de preot D. Fecioru.

„Cuvântul, Conducătorul cel ceresc, se numea îndemnător când chema la mântuire. Și se numește în chip special Cuvânt îndemnător din pricina unei părți a întregii Sale activități ; că întreaga noastră credință în Dumnezeu este îndemnătoare ; iar credința noastră în Dumnezeu naște în sufletul nostru, care-i înrudit cu ea, dorința de viață de aici și dorința de viață viitoare. Acum, însă, Cuvântul este în același timp și tămăduitor și sfătuitor ; și îndeplinește aceste acțiuni după ce a îndeplinit-o pe cea dintâi ; că sfătuiește pe cel pe care l-a îndemnat ; și ceea ce este mai important, făgăduiește vindecarea pasiunilor care sunt noi.

Să fie, dar, numit de noi Cuvântul, cum e și firească, cu un singur nume : Pedagog. Fiind Pedagog, se îngrijește de educația oamenilor, nu de instruirea lor ; scopul Lui este de a face sufletul mai bun, nu de a-l învăța ; de a da sfaturi pentru o viață înțeleaptă, nu pentru o viață dedicată științei” (p. 167).

„Vindecarea patimilor vine de acolo, că Pedagogul, prin pilde încurajatoare, întărește sufletele, iar prin reguli de conduită, pline de iubire de oameni, ca prin niște doctorii plăcute la gust, îndreaptă pe cei bolnavi la cunoașterea desăvârșită a credinței celei adevărate. Sănătatea și cunoștința nu sunt lucruri identice ; una se dobândește prin vindecare, cealaltă prin învățătură” (p. 167).

„Pedagogul nostru, o, copii, este asemenea cu Dumnezeu, Tatăl Său, al Căru Fiu este : fără de păcat, nepătat, nepătimaș cu sufletul ; Dumnezeu preacurat în chip de om, slujitor al voinței părintești, Cuvânt Dumnezeu, Cel Ce este Tatăl, Cel Ce șade la dreapta Tatălui, împreună și cu chipul, Dumnezeu. Aceasta este pentru noi icoană fără de pată și trebuie să căutăm cu toată puterea ca sufletul nostru să se asemene cu El. El e cu totul lipsit de pasiunile omenești ; de aceea este și singurul Judecător, pentru că este singurul fără de păcat ; noi, însă, să încercăm pe cât ne stă în putință, să păcătuim cât mai puțin. Mai întâi trebuie să scăpăm de pasiuni și de boli, iar apoi să ne stăpânim să nu mai cădem cu ușurință în păcatele cu care ne-am obișnuit. Cel mai bun lucru este, însă, să nu păcătuim deloc ; dar spunem că acest lucru este propriu numai lui Dumnezeu. În al doilea loc, trebuie să nu păcătuim nici cu gândul ; acest lucru este propriu omului înțelept. În al treilea loc, trebuie să nu cădem într-un număr mare de păcate fără de voie ; acest lucru este propriu celor care au primit o educație îngrijită. În ultimul loc trebuie să punem rămânerea cât mai puțin timp în păcat ; acest lucru este mântuitor pentru cei chemați la pocăință, ca să-și îndrepte păcatele” (p. 168).

„Pedagogul nostru, Cuvântul, este, așadar, Cel Care vindecă, prin sfaturile Sale, patimile sufletului nostru care sunt împotriva firii. În mod propriu se numește medicina ajutorul care se dă trupului cuprins de boli ; medicina este o artă care se învață prin înțelepciunea omenească. Cuvântul Tatălui este singurul doctor care vindecă slăbiciunile omenești ; este un vindecător și un vrăjitor sfânt al sufletului bolnav” (p. 169).

„Pedagogia înseamnă educarea copiilor ; se vede aceasta lămurit chiar în numele ei. Trebuie, însă, să vedem care sunt copiii despre care Scriptura vorbește acoperit și ce pedagog trebuie să le dăm. Copiii suntem noi. Scriptura ne laudă în multe locuri și în multe chipuri și ne dă în chip alegoric felurite nume, pentru a arăta simplitatea credinței” (p. 173).

„Cuvântul pedagogie are multe înțelesuri. Este o pedagogie a celui care este educat și instruit ; este o pedagogie a celui care educă și instruieste ; în al treilea rând este însăși pedagogia ; în al patrulea rând cele ce se învață, de pildă poruncile, alcătuiesc iarăși pedagogia. Pedagogia cea după Dumnezeu, însă, este cale în linie dreaptă spre adevăr pentru contemplarea lui Dumnezeu și arătarea faptelor sfinte pentru o dăinuire veșnică. După cum generalul care conduce armata sa, se îngrijește de salvarea ostașilor lui, după cum căpitanul unei corăbii cârmuiește corabia lui, cu dorința de a salva pe călători, tot așa și Pedagogul, datorită purtării de grijă pe care o are de noi, conduce pe copiii Săi spre o viață mântuitoare. Și ca să spun pe scurt, toate câte le cerem în chip binecuvântat de la Dumnezeu ca să ni se dea nouă, pe acelea le dobândim, dacă ascultăm pe Pedagog” (p. 197).

#### 4. Tertulian (160-240 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut în Cartagina, ca fiu al unui centurion din armata proconsulară. Face studii literare, filosofice, medicale și juridice, debutând ca avocat. În 193, aderă la creștinism. Om al extremelor (cf. K. Gangel, W. Benson, 1994, p. 81), Tertulian, deși cunoștea filosofia greacă, vedea în aceasta germenul tuturor relelor, al discordiilor religioase și al creziilor. Este considerat adevăratul creator al limbii teologice latine. Principalele sale lucrări sunt : *Apologeticum*, *Mărturia sufletului*, *Despre suflet*, *Despre rugăciune*, *Despre răbdare*, *Despre pocăință*.



#### 4.1. Concepția pedagogică

Tertulian a disprețuit cea mai parte din cultura păgână, în care nu vedea decât un furt față de Dumnezeu, o îndrumare spre înțelepciune falsă și arogantă. Se ridică împotriva fundamentării unui creștinism pestriț, alcătuit din elemente stoice, platonice și dialectice; nu mai avem nevoie – spune el – de o cercetare curioasă după ce îl avem pe Hristos și credința noastră creștină. În unele situații, își afirmă convingerea potrivit căreia cultura clasică aduce și foloase. În concepția lui, este indicat ca tânărul să fie mai întâi inițiat în învățăturile religiei creștine, care are menirea de a-l face imun la otrava acelor părți primejdioase din scrierile profane. Cu toate că este împotriva culturii păgâne, el nu o disprețuiește în totalitate. Chiar păgân fiind, el o admite pentru că este cultură, și deci necesară oricărei forme superioare de viață. Trei mari teme au fost cultivate de Tertulian: poziția creștinismului față de societatea și statul roman, apărarea teologiei autentice în fața ereziilor și comportarea morală a creștinilor. Creștinului îi este îngăduit să învețe literatura profană, dar îi este interzis să o predea. El acceptă ca fiii creștinilor să meargă la școala laică prin natura lucrurilor, dar refuză ideea ca la aceste școli să predea creștinii înșiși.

##### Activitate

Comentați următorul citat din *Contra ereticilor* de Tertulian:

„Trebuie să cercetezi învățătura lui Hristos, atâta timp cât n-ai aflat-o, până o vei găsi. Și o vei găsi atunci când vei crede. Căci n-ai crede dacă n-ai afla, după cum nici n-ai căuta decât ca să găsești. Căutând pentru ca să găsești și gășind ca să crezi, o dată ce ai crezut ai pus capăt oricărei cercetări și descoperiri” (*apud Apologeți de limbă latină*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1981, introducere, note și indici de prof. Nicolae Chițescu, p. 146).

A militat, de asemenea, pentru o reglementare strictă în ceea ce privește disciplina Bisericii, recăsătorirea și postul. Cunoscător în detaliu al Scrierilor Sfinte, consideră că pocăința înseamnă începutul mântuirii pentru omul lovit de patima păcatului. Știe ca nimeni altul, ca unul ce-și începuse viața sub zodia incertitudinii și greșelii, că păcatul este legat de pedeapsă, iar căința sinceră de izbândă. Definește pocăința ca fiind acel simțământ dureros al sufletului care se naște din părerea de rău pentru o abatere anterioară, în legătură cu care păgânii nu știu să deosebească ce este bine și ce este rău. Păcatele puse în evidență de Tertulian sunt de două feluri, trupești și sufletești, ambele avându-și sorginea în limitele voinței. Intenția rea este un păcat la fel de mare ca și faptul săvârșit. Sunt invocate și alte atitudini comportamentale purtătoare ale păcatului: de exemplu, excesele de confort sau prefăcătorie. Mântuirea omului prin pocăință rămâne singurul mijloc de salvare și iertare a oamenilor.

##### Temă obligatorie

Ce virtuți pedagogice pot avea greșeala, păcatul, pocăința și iertarea?



## 4.2. Texte reprezentative

Tertulian, 1981, *Contra ereticilor, apud Apologeți de limbă latină*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, introducere, note și indici de prof. Nicolae Chițescu.

„Nici un cuvânt dumnezeiesc nu e până într-atât de desăilât și de necuprins, încât să nu trebuiască a fi apărate numai vorbele, fără să li se caute sensul... Fără îndoială că nu e cu puțință o cercetare fără de sfârșit a unei învățături unice și sigure; dator ești, așadar, s-o cauți până ce o găsești și după ce ai găsit-o, să crezi în ea, deci nimic mai mult decât să păzești ce ai crezut. Pe deasupra, fii încredințat că nu ești dator să mai crezi altceva și prin urmare nici nu trebuie să mai cauți, o dată ce ai aflat și ai crezut în ceea ce a învățat El” (p. 145).

„Nimeni nu poate fi zidit suflatește de cel ce nu e în stare să facă nimic; nimeni nu poate fi luminat de cel ce este el însuși întunecat. Numai la noi, printre ai noștri și pentru cele ce sunt ale noastre să cercetăm, și aceasta întrucât se poate discuta ceva fără să fie atinse principiile credinței” (p. 147).

\*

Tertulian, 1981, *Despre suflet, apud Apologeți de limbă latină*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, introducere, note și indici de prof. Nicolae Chițescu.

„Nu vom nega de bună seamă că uneori gândirea filosofilor este apropiată de a noastră; dovada o constituie soarta însăși a adevărului. Câteodată și pe timp de furtună, când culmile valurilor s-au contopit cu cerul, se ajunge întâmplător la vreun liman, câteodată și pe întuneric, întâmplător și fără vedere, nimerindu-se vreo intrare sau ieșire, dintr-o fericită rătăcire, dar și prin firea lucrurilor se fac multe, ca printr-un simț comun, cu care Dumnezeu a găsit cu cale să înzestreze sufletul. Acest simț dobândindu-l, filosofia l-a folosit spre gloria artei sale prin studiul (nu e de mirare că spun aceasta) elocinței pricepute în a construi și dărâma orice, mai mult cu îndemnul decât cu învățătura. Aceasta impune forme lucrurilor pe care aici le ridică, aici le coboară, ajunge cu judecata de la cele sigure la cele nesigure, recurge la exemple, ca și cum toate s-ar putea compara, hotărâște totul, cu proprietăți diferite chiar între cele asemănătoare, nu ia în seamă nimic din îngăduința divină, consideră legile naturii ca opinii ale sale; aș accepta dacă ea însăși ar fi naturală pentru ca să se dovedească stăpână pe natură prin însăși condiția sa” (p. 263).

„Nu trebuie trecuți cu vederea nici cei care, și pentru puțin timp, văduvesc sufletul de intelect. Aceștia pregătesc calea de a face mai târziu loc sufletului, ca și cugetului, de la care desigur că provine intelectul. Ei susțin că pruncia are ca element sufletească numai atât cât să trăiască, nu ca să și gândească ceva, fiindcă nu toate viețuitoarele gândesc. Arborii trăiesc și nu gândesc, spun ei citând pe Aristotel, și dacă socotește cineva că toate viețuitoarele sunt însuflețite, apoi această însușire de a avea suflet îl caracterizează pe om, nu numai ca făptură a lui Dumnezeu, fiindcă și celelalte sunt astfel, ci ca suflare a lui Dumnezeu, fiindcă numai omul se naște alcătuit în acest chip. Dar dacă suntem trimiși la arbori, să folosim mai departe acest exemplu: vom vedea că și ei, nefiind încă arbuști, ci numai mlădițe și muguri, de îndată ce se ridică din gropile în care au fost sădite, dovedesc viață sufletească. Dar din rațiuni cerute de timp această viață sufletească se dezvoltă și crește cu încetul în trunchiul arborilor, care și ei cu vârsta capătă proporțiile și funcțiile cerute de natură. Și cum se prinde altoit în pomi, cum îi cresc frunzele, cum apare podoaba florilor și fructelor cu mustul lor, dacă n-au în germene toate însușirile care duc la dezvoltarea de mai târziu? Așadar, își trag simțirea de unde-și trag și viața, din proprietatea atât de a trăi, cât și de a simți, și toate acestea încă din perioada copilăriei” (p. 286).

„Aș minți dacă aș spune că un copil, de îndată ce a salutat viața cu primul lui scâncet, nu dovedește prin acest scâncet că a simțit și a înțeles că s-a născut, îndreptându-și pe dată în direcția vieții toate simțurile: văzul către lumină, gustul către mâncare, mirosul către aer, pipăitul către cele solide. Astfel, acel prim glas al lui este determinat de primele mișcări ale simțurilor și de primele imbolduri ale intelectului” (p. 287).

## 5. Origene (185-254 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut într-o familie de creștini în orașul Alexandria. Tatăl său a fost profesor, cultivându-i interesul și dragostea față de cultura greacă. În vremea când împlinea 16 ani, tatăl său a fost martirizat, iar Origen a fost nevoit să-și susțină familia. La vârsta de 18 ani devine conducătorul Școlii din Alexandria. Este blamat de episcopul Demetrius și părăsește Școala catehetică pentru a deveni profesor la Școala din Cezareea. A dus o viață ascetică.

### 5.1. Concepția pedagogică

A făcut celebră Școala catehetică din Alexandria, prin marea erudiție și prin importanțele sale scrieri. Recomandă elevilor să citească pe toți filosofi și poeții, întrucât cine nu cunoaște decât o opinie, acela este pasibil de a deveni intolerant. Cu toate acestea, învățătura păgână nu poate înlocui niciodată adevărurile divine – crede Origene –, dar ea își are locul ei, fapt pentru care nu trebuie disprețuită. La numai 18 ani el a devenit conducătorul Școlii din Alexandria. S-a implicat, ca laic, în activitatea de predicare. Grigore Taumaturgul, unul dintre cei mai străluciți elevi pe care i-a avut, ne rezumă filosofia educativă a lui Origene: nu era dezaprobat nici un obiect de studiu, nimic nu era ascuns sau interzis; era cultivată nevoia de analiză și cercetare a unor cunoștințe vaste, asigurându-se atingerea unor mari satisfacții spirituale. Dar să-l lăsăm pe Grigore Taumaturgul, într-unul dintre discursurile sale, să ni-l prezinte pe Origene: „Se apropia de noi în felul socratic; la început ne poticneam de cuvintele sale și ne arătam îndărătnici, ca niște cai sălbateci, care trag în lături și aleargă dezordonat, mai pe urmă, însă, cuvintele sale ne constrâneau întocmai ca niște zăbale. La început ne-a venit greu să-i ascultăm cuvântul, pentru că nu eram obișnuiți să urmărim sfatul rațiunii, deși ea este purificatoare. Când ne-a pregătit îndestul și ne-a făcut apti să privim cuvintele dreptății, atunci le-a aruncat din belșug, ca într-un pământ bine lucrat, afinat, gata să germineze semințele pe care le-a primit. Le-a aruncat cu toată grija, la momentul oportun, a folosit cuvintele care se cuveneau și a împlinit lucrul care trebuia. Tot ce în suflet – fie prin natură sau datorită excesului de hrană – devenise aspru și îmi era străin a fost îndepărtat cu delicatețe de cuvintele sale simple, care, măiestrit împletite, deveneau o tramă imposibil de destrămat... Ne-a învățat să cercetăm aprofundat afirmațiile și să nu ne limităm la aparențe – care puteau fi simple înșelătorii și sofisme –, să vedem ce ecou au la cei din jurul nostru, să luăm aminte dacă nu cumva sunt falsuri, chiar dacă la prima vedere par a fi adevărate... El forma atât partea superioară, cât și pe cea inferioară a sufletului; pe cea superioară cu dialectica, pe cea inferioară cu științele naturii, atrăgându-ne atenția asupra măreției, minunăției și ordinii din lumea creată” (Grigore Taumaturgul, 1984, pp. 25-27).



Pentru Origene, noțiunea *paideia*, de origine grecească, nu numai că poate exista împreună cu revelația creștină, dar își și găsește în ea adevărata împlinire. A conceput programe de educație atât pentru elevii obișnuiți, cât și pentru cei cu abilități deosebite. În ceea ce privește interpretarea Bibliei, el a identificat trei niveluri semiotice lăsate în seama hermeneuticii biblice: sensul literal, aplicarea morală pentru suflet și sensul alegoric sau spiritual (K. Gangel, W. Benson, 1994, p. 83). Aceste sugestii se dovedesc deosebit de fecunde, mai ales când se pune problema realizării unei educații integrale nu numai *pentru* religie, dar și *prin* intermediul religiei.

### Temă obligatorie

Analizați și comentați următorul pasaj exegetic al lui Origene :

„Căci nu-i de ajuns să ne rugăm, ci trebuie să ne rugăm cum se cuvine și ce se cuvine. Pentru că, chiar dacă am putea preciza ce anume se cuvine să cerem, totuși aceasta nu este de ajuns cât timp nu am dobândit și înțelegerea cum să ne rugăm. Și la ce ne-ar folosi dacă am ști cum să ne rugăm, dacă nu știm ce să cerem?” (*Scrieri alese*, partea a doua, *Exegeze la noul testament. Despre rugăciune. Filocalia*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1982, p. 201).

## 5.2. Texte reprezentative

Origene, 1982, *Scrieri alese*, partea a doua, *Exegeze la noul testament. Despre rugăciune. Filocalia*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.

„Dacă firea omenească n-a fost în stare să-și însușească acea înțelepciune, prin care au fost create toate ale lumii, căci – după cum scrie David – toate într-o înțelepciune le-a făcut Dumnezeu, acest lucru a ajuns să fie cu puțință prin Domnul nostru Iisus Hristos, «care S-a făcut pentru noi înțelepciune de la Dumnezeu și dreptate și sfințire și răscumpărare». «Cu adevărat, zice înțeleptul Solomon, ce om ar putea să cunoască sfatul lui Dumnezeu? Gândurile muritorilor sunt șovăielnice și cugetările noastre sunt cu greșală. Căci trupul cel putred și îngreuiază sufletul și locuința cea pământească împovărează mintea cea plină de grijă. Cu greu ne dăm seama de cele ce sunt pe pământ, dar cele ce sunt în ceruri cine le-ar putea pătrunde?» Ar putea, oare, tăgădui cineva că omului îi este cu neputință să cerceteze ce este în cer? Or, tocmai acest imposibil devine posibil prin harul dumnezeiesc cel covârșitor” (p. 199).

„După cum bine știi, numai prin sânguință și prin cultivarea unor înclinări și deprinderi bune se poate omul înțelepți, numai în chipul acesta poate fi cu puțință realizarea așa-zisului scop ultim propus de el în viață. Din aceste bune înclinări ai putea ajunge un desăvârșit jurist roman ori un filosof din secta celor mai celebri filosofi greci. Eu însă aș prefera să-ți închizi întreaga putere a talentului în cele ale creștinismului, și încă s-o faci în mod creator. În acest scop ți-aș dori să aduni din toate domeniile care să-ți fie de folos în documentarea ta creștină, de pildă chiar din geometrie și din astronomie, care se vor dovedi folositoare la explicarea Sfințelor Scripturi, aceasta pentru că, după cum spun ucenicii filosofilor despre geometrie și muzică, despre gramatică, retorică și astronomie că sunt auxiliarele filosofiei, tot așa să zicem și noi că și filosofia ne este de folos în creștinism” (p. 354).

„Ar fi fost de datoria celor ce propăvăduiesc slujirea binelui comun să-și arate recunoștința lor față de această Evanghelie, care a reușit, printr-o nouă metodă, să scoată pe oameni din alte păcate, confirmând, dacă nu adevărul celor spuse, cel puțin utilitatea lor pentru neamul omenesc” (p. 387).

„Vrem să educăm pe toți prin cuvântul lui Dumnezeu în așa fel încât să împărtășim și tinerilor îndemnuri potrivite vârstei lor și să arătăm sclavilor cum s-ar putea încuiba și ei în duhul libertății și să fie astfel și ei înălțați prin lucrarea Cuvântului” (p. 396).



„Ne mai acuză Celsus spunând că predicatorii noștri se adresează numai celor nepricepuți și proști. I s-ar putea răspunde: pe cine numești «proști»? Strict vorbind orice om rău este prost. Dacă numești proști pe cei răi, atunci, în dorința de a câștiga pe oameni prin filosofie, vei căuta să câștigi pe cei răi, sau pe cei aleși? Dar aceștia s-ar putea să nu fie aleși, din moment ce au îmbrățișat filosofia; prin urmare, au rămas cei răi; dar dacă sunt răi, atunci ei sunt și proști. Și astfel va trebui să câștigi și tu din aceștia pentru filosofie, de unde urmează că și tu cauți din cei proști. După părerea mea, chiar dacă umblăm după cei pe care tu îi numești proști, noi facem ca medicul filantrop care caută pe bolnavi ca să le aducă doctorii și să-i refacă. Dar dacă numești proști pe oamenii cu minte mai redusă și mai neputincioasă, atunci îți voi răspunde că chiar și pentru aceștia voi încerca, pe cât îmi stă în putință, să-i fac mai buni, fără să mă gândesc să înjghebez o comunitate numai din astfel de oameni” (pp. 397-398).

## 6. Vasile cel Mare (330-379 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut în Cezareea Capadociei ca fiu al unui bogat avocat și retor. Marele arhieru și păstor de suflete a avut o cultură aleasă, formată prin studii îndelungi și atente la Cezareea, Constantinopol și Atena. A legat o strânsă prietenie cu Sfântul Grigore din Nazianz. A fost profesor de retorică, iar în 364 a fost hirotonisit. Șase ani mai târziu îl găsim episcop al Cezareei. S-a impus printr-o insistență activitate pastorală și socială. A înființat instituții de asistență socială, aziluri, școli. Propovăduitor al vieții ascetice, el va căuta să reglementeze viața anahoreților, care trăiau fie eremitic (pustnici, singuratici), fie reuiniți în colectivități mai mici sau mai mari. Principalele sale scrieri sunt: *Învățăături morale*, *Regulile mari*, *Regulile mici*, *Despre credință*, *Omilii*.

### 6.1. Concepția pedagogică

Vasile cel Mare consideră că viața în comun este prielnică desăvârșirii prin credință. El arată, prin comparații semnificative, că viața solitară este inferioară vieții laolaltă. Pentru aceasta, el va scrie *Regulile mari* și *Regulile mici*, care ordonează și astăzi viața călugărilor din mănăstirile ortodoxe. Viața în mănăstire se cere a fi întemeiată pe ordine, statornicie, disciplină. Sfântul Vasile precizează reguli privitoare la rugăciune, la studiu, la munca manuală, la relațiile dintre monahi, între aceștia și lumea laică. „Preceptul lui este *ora et labora* (rugăciune și muncă)... *Ora et labora* definește un autentic ethos al viețuirii creștine integrale și este principiul care sintetizează și caracterizează dubla natură a omului: esența sa spirituală și structura psihofizică” (Adămuț, 1997, p. 234). Felul cum sunt redactate aceste reguli, stringența logică, ordonarea didactică și intuițiile sale praxiologice trădează faptul că Sfântul Vasile cel Mare era bine documentat și dispunea de circumspecția și harul adevăratului om de știință.

Idei cu privire la educație aflăm în ambele scrieri invocate, la care se mai adaugă și cele din *Etica*, *Regulile morale*, *Cuvânt către tineri*, *Constituțiile ascetice*. Finalitatea existenței omului, ca și scopul educației rezidă în pregătirea pentru viața cealaltă – idee pe care o vom găsi peste secole și la Comenius. Omul trebuie să iubească din toate puterile tot ceea ce facilitează atingerea acestui țel și să se țină la distanță de ceea ce nu are nici o legătură cu el. Ca mijloace de purificare recomandă rugăciunea, munca și postul.

Spirit foarte cultivat, foarte bun cunoscător al culturii grecești, Sfântul Vasile nu disprețuiește arta și literatura profană, ci, dimpotrivă, le recomandă cu căldură, mai ales atunci când acestea sunt coextensive cu ideile creștine. Îngăduința față de cultura laică este explicabilă, pentru că prin intermediul ei ajungem să cunoaștem felul cum era înțeleasă virtutea la marii gânditori antici. El îi îndeamnă pe tineri să se apropie de cultura greacă, citind cu precădere acele scrieri în care se face apologia virtuții, precum cele ale lui Homer, Hesiod, Solon, Pitagora, Platon, Diogene (cf. Narly, 1935). Se găsesc aici, consideră Părintele capadocian, multe precepte și exemple salutare, dintre care unele par a fi extrase din Sfintele Evanghelii. Citirea autorilor clasici se constituie într-o pregătire pentru înțelegerea adevărilor divine, ținta căutărilor sufletului.

#### Activitate

Realizați un comentariu al următorului citat:

„După cum vopsitorii și-au pregătit mai întâi prin oarecare lucrări pânza ce va trebui să primească vopseaua și numai apoi o pun în purpură sau în vreo altă culoare, tot așa și noi, dacă vom ca icoana virtuții să rămână neștearsă tot timpul, după învățarea acestor cunoștințe din afară (cultura clasică, n.n.), vom asculta pe cele sfinte și pline de taine; după ce ne-am obișnuit să vedem soarele în apă, ne vom uita la lumina cea adevărată...” (Sfântul Vasile cel Mare, 1959, p. 53).

Totodată, cultura laică joacă și rolul de podoabă a spiritului, precum pomul, care nu numai că poartă poame, dar este împodobit și cu frunze. „Rostul unui arbore este de a da fructul său la timpul potrivit; cu toate acestea, frunzele care freamătă în jurul ramurilor îi formează o podoabă. Astfel, fructul esențial al sufletului este adevărul, dar îmbrăcăminte exterioră a înțelepciunii nu trebuie să fie disprețuită; ea seamănă cu aceste foi care împrumută fructului o umbră utilă și o podoabă grațioasă” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 6). Totuși, trebuie arătată o anumită prudență în raport cu înțelepciunea păgână: de vor cădea în mâinile tinerilor texte necuviincioase, atunci ei trebuie să le îndepărteze, precum Ulise, care era sfătuit să-și astupe urechile la auzul cântecului sirenelor; este bine să ne ferim de otrava care se poate ascunde adesea în „mierea” cuvintelor frumoase. Căci deprinderea cuvintelor rele este un drum spre aceea a faptelor. Păcatul ține nu numai de faptă, ci și de cuvântul nedemn și pernicios.

Ceea ce urmărește Sfântul Vasile este realizarea unei personalități moral-religioase, trăirea întru Hristos, pentru Hristos, cultivarea iubirii pentru Dumnezeu și pentru oameni. Se cere a fi cunoscută învățătura Vechiului și Noului Testament. Acest obiectiv trebuie urmărit de timpuriu, prin educarea copiilor în disciplină și iubire față de Dumnezeu. „Așadar, trebuie ca sufletul să fie îndrumat spre practicarea faptelor bune îndată, de la început, când este încă ușor de format și fraged și, fiind moale ca ceara, primește cu ușurință formele care se presează asupra lui, așa încât, atunci când va veni rațiunea să arate (sugereze) ceea ce este folositor, iar obiceiul să îndrumeze cu ușurință spre săvârșirea binelui” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Metafora plasticității firii umane nu este o descoperire a psihologiei moderne; după cum putem observa, intuirea acestui adevăr fundamental a caracterizat cele mai luminate minți din perioada creștinătății timpurii. Scopul educației poate fi atins de către călugări, în mănăstiri. Astfel, el îi sfătuiește pe aceștia să primească în mănăstiri copiii orfani și să-i educe.

Sfântul Vasile avansează și o serie de măsuri cu privire la somn, la priveghere, în legătură cu cantitatea, calitatea și periodicitatea hranei, cu privire la îngrijirea trupului. Îndeamnă ca în caz de îmbolnăvire să se consulte medicul. De altfel, arta pedagogului



se aseamănă cu meșteșugul medicului: nu trebuie prescris același medicament pentru orice boală, bolnav sau mădular. Pedepsa este presupusă, iar aceasta va fi dimensionată în funcție de mărimea păcatului. Dacă un copil îl supără pe un coleg, pedeapsa va fi următoarea: copilul provocator să aibă față de acel camarad o conduită cu atât mai iubitoare și să-i facă servicii cu atât mai mari, cu cât l-a supărat mai mult. Dacă un elev s-a comportat necuviincios la masă, se pledează pentru ideea ca acel copil să fie silit la ora mesei a privi cum ceilalți mănâncă frumos, fără să se atingă de bucate. Pedepsele sunt asimilate unor exerciții de autoperfecționare, pentru stăpânirea sinelui și înfăptuirea unor acțiuni juste. Părintele Bisericii mai cere ca elevii „să fie instruiți în sentințele din *Proverbe* și să li se ofere premii pentru reținerea numelor și faptelor din acestea, ca să-și ajungă scopul cu plăcere și cu comoditate (recreere), fără suferințe și fără jigniri. Iar atenția spiritului și obiceiul de a nu se îngâmfa și-l vor însuși aceștia cu ușurință printr-o educație bună, dacă vor fi întrebați neconținut de către învățători unde le sunt gândurile și cu ce se ocupă în cugetele lor. Căci această naivitate (sinceritate) a vârstei, fără viclenie și incapabilă de minciună, trădează secretele sufletului...” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Copiii vor locui în camere separate de cele ale călugărilor și, în genere, trebuie ținuti la distanță de intimitatea vieții acestora, mai ales de aspectele mai puțin plăcute, inclusiv păcatele și greșelile lor. Sfântul Vasile se dovedește a fi un fin psiholog atunci când analizează influențele și determinările educative ale vieții în comun. Copiii pot fi influențați atât în bine, preluând modele de conduită dezirabile, cât și în rău, prin imitarea unor lipsuri sau fărâdelegi. În afară de acestea, s-ar putea întâmpla ca cei tineri, stând la un loc cu cei vârstnici, să treacă să facă, în mod necuviincios și înainte de vreme, lucruri pe care cei mai bătrâni le fac în mod cuviincios, căci vârsta le-o permite. Educarea voinței constituie un alt obiectiv al educației. Patimile sunt, după Sfântul Vasile, asemenea valurilor; dacă stai deasupra lor, vei fi un cărmaci sigur al vieții, dar, dacă nu le stăpânești cu rațiune și statornicie, vei fi aruncat încoace și încolo ca o corabie fără greutate și te vei îneca în „marea” păcatului. Patimile nu sunt numai de cât rele în sine; ele pot deveni bune, dacă li se dă o întrebuintare inspirată.

### Temă de reflecție

Arătați virtuțile educogene ale mediului comunitar al mănăstirii, așa cum preconizează Sfântul Vasile cel Mare.

## 6.2. Texte reprezentative

Sfântul Vasile cel Mare, 1989, *Scrieri*, partea a doua, *Asceticele*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.

„Și învățătorii meseriilor trebuie să cerceteze toate lipsurile și să îndrepte toate greșelile pe care le fac ucenicii lor în legătură cu meseria. Dar acele delictе care arată perversitate de caracter, ca: neascultarea, contrazicerea, neglijența în lucru, pălăvrăgeala, minciuna sau orice altceva ca acestea, care nu sunt îngăduite celor pioși, trebuie să fie arătate înaintea efortului care conduce disciplina comună, ca de către aceștia să se stabilească și măsura și modul vindecării păcatelor. Căci dacă epitimia este medicament pentru suflet, nu oricine poate să stabilească epitimii, precum nu poate nici să vindece (oricine), afară numai dacă proiestosul însuși a îngăduit aceasta cuiva după multă examinare” (p. 295).

„Înțelepciunea trebuie să fie în fruntea tuturor faptelor; pentru că fără înțelepciune orice, chiar și ceea ce pare bun, se schimbă în răutate când se face la timp nepotrivit și fără măsură. Dar când



cuvântul și înțelepciunea fixează timpul și măsura pentru lucrurile bune, câștigul din folosirea lor este minunat și pentru cei care dau și pentru cei care primesc" (p. 498).

„Creștinul trebuie să se socotească părtaş (vrednic) chemării cerești și să se poarte în chip vrednic de Evanghelia lui Hristos.

Creștinul nu trebuie să fie ușuratic și să nu se lase îndepărtat de cineva de la amintirea lui Dumnezeu și de la voile și judecățile Lui.

Creștinul trebuie să devină în toate mai presus de judecățile după lege, nici să nu injure, nici să nu mintă.

Nu trebuie să defăimeze, nici să nu batjocorească, nici să nu se certe, să nu se răzbune singur, să nu răsplătească răul cu rău, nici să nu se mânia.

Trebuie să fie îndelung răbdător și să mustre la timp potrivit pe cel ce se răzbună, nu însă din patima răzbunării, ci din dorința îndreptării fratelui, după porunca Domnului" (p. 537).

„Nu trebuie să cârtească, nici de strâmtoare din lipsa celor necesare, nici de oboseală din muncă, pentru că în orice împrejurare, judecata o au cei cărora li s-a încredințat puterea (autoritatea) corespunzătoare.

Nu trebuie să facă strigare sau altă manifestare sau mișcare, în care se manifestă mânia sau îndepărtarea de încredințarea că Dumnezeu este de față.

Glasul să fie potrivit după împrejurare.

Nu trebuie să răspundă cuiva sau să facă ceva cu obrăznicie și dispreț, ci să dovedească în toate și față de toți îngăduință și cinste.

Nu trebuie să facă semne din ochi cu viclenie sau să folosească altă formă sau mișcare a unui membru (a corpului), care întristează pe frate sau dovedește dispreț.

Nu trebuie să se împodobească în îmbrăcăminte, ceea ce dovedește desertăciune (mândrie).

Trebuie să folosească lucruri simple pentru nevoile corpului.

Nu trebuie să cheltuiască nimic mai mult decât cele necesare sau pentru lux, ceea ce este abuz (necumpătare).

Nu trebuie să caute cinstiri și să urmărească întâietate" (p. 639).

„Nu trebuie să fie invidios pentru succesul altuia, nici să nu se bucure pentru defectele cuiva.

În dragostea lui Hristos, trebuie să se întristeze și să se mâhnească pentru defectele fratelui, dar să se bucure pentru realizările lui.

Nu trebuie să fie indiferent pentru cei care păcătuiesc sau să stea liniștit pentru ei.

Cel care muștră trebuie să mustre cu toată îndelunga răbdare, cu frică de Dumnezeu și cu scopul să întoarcă pe cel păcătos.

Cel muștrat sau pedepsit trebuie să fie primit cu bunăvoință, cunoscând folosul său în îndreptare" (p. 540).

\*

Vasile cel Mare, *Cuvânt către tineri sau Despre folosul ce-l putem trage din citirea scriitorilor profani*, apud Stanciu Stoian (coord.), 1959, *Din istoria gândirii pedagogice universale*, vol. I, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.

„Dragii mei copii, multe sunt cauzele care mă îndeamnă a vă da sfaturi cu privire la lucrurile pe care le socotesc a fi cele mai bune și din care sunt încredințat că primindu-le, vă vor fi de mare folos. Căci vârsta la care sunt, încercările multe prin care am trecut, cât și faptul că am întâlnit în viață din destul și bune și rele, lucruri ce sunt un îndreptar întru toate, m-au făcut să fiu un cunoscător al celor omenești și să pot să arăt celor care acum intră în viață, drumul cel mai lipsit de primejdii" (p. 52).

„...Nu vă mirați, deci, voi care mergeți zilnic la școală și, mulțămită scrierilor ce ne-au lăsat, vă aflați în neîncetată legătură cu acei învățați ai timpurilor trecute, dacă spun că am găsit prin mine însumi ceva mai folositor pentru voi.

Vin acum deci să vă sfătuiesc că nu trebuie să urmați în totul pe acești oameni, pretutindeni pe unde ar voi să vă conducă, predându-le cărna gândirii voastre așa cum ați preda pe a unei corăbii.

Se cuvine dar ca, primind tot cât e folositor de la ei, să știți și ceea ce trebuie să treceți cu vederea..." (p. 52).

„Într-adevăr, după cum însușirea proprie a unui pom este de a acoperi roadele la timpul lor, având ca podoabă frunzișul ce se frământă în jurul ramurilor, tot astfel și pentru suflet, rodul cel mai de seamă este adevărul și în același timp înțelepciunea din afară este un acoperământ nu fără frumusețe, așa după cum sunt și frunzele ce dau o privescătoare plăcută, cât și un adăpost pentru poame..." (p. 52).

„Mai întâi ca să începem cu poezii, să nu dați toată atenția celor spuse de ei, pentru că ne dau fel de fel de lucruri în povestirile lor. Atunci când ne arată faptele sau spusele unor oameni de bine, să ne placă și să-i urmărim, încercând pe cât se poate să fim și noi la fel, iar când ajung cu povestirile lor la oameni cu obiceiuri rele, se cuvine să fugim de ei, astupându-ne urechile, după cum ei înșiși spun că a făcut Ulise ca să scape de cântecele Sirenelor.

Deprinderea cuvintelor rele este un drum spre aceea a faptelor.

Iată pentru ce trebuie să ne ferim sufletul cu toată luarea aminte, ca nu cumva, atrași de farmecul cuvintelor, să ne scape fără voia noastră ceva din cele mai puțin bune, după cum fac cei care înghit otrava în miere..." (p. 53).

„Trebuie să ne împărtășim și noi din scrieri în felul albinelor. Ele nu se apropie în același chip de orice floare, nici nu încearcă să ia tot din cele pe care au zburat, ci, luând numai atât cât le este de folos pentru lucrul lor, lasă la o parte ce rămâne" (p. 53).

## 7. Grigore din Nazianz (329-390 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut la Arianz, aproape de Nazianz, în 329, ca fiu al unui episcop. Studiile le face la Cezareea Capadociei, în Cezareea Palestinei, la Alexandria și la Atena. Lucrează împreună cu prietenul său, Vasile cel Mare, la alcătuirea primei Filocalii. Este hirotonisit în 361. În 380, devine episcop al Constantinopolului. S-a remarcat printr-un excepțional talent oratoric și literar. Principalele sale opere sunt: *Cinci cuvântări teologice*, *Cuvântări ocazionale*, *Scrisori*.

### 7.1. Concepția pedagogică

Supranumit și Teologul, datorită profunzimii gândirii sale cu privire la pregătirea teologului, Grigore din Nazianz, ca și alți Părinți și scriitori bisericești, a pus bazele unei adevărate pedagogii a formării într-o direcție de cea mai mare importanță pentru vremurile sale. Este, poate, în ceea ce el a scris, un început de pedagogie profesională care merită din plin atenția noastră.

Teologul, ca om al Bisericii, se cere a fi un cunoscător, păstrător și sporitor al valorilor teologice. El trebuie să dispună de o cultură pe măsură și să fie un exemplu de trăire în concordanță cu normele religioase. Factorii care concură la formarea sa sunt familia și școala, fiecare aducându-și o contribuție specifică. În familie, de pildă, se învață pentru prima dată cele dintâi precepte religioase și se alimentează conduitele prosoziale, prin iubirea semenilor. Grigore din Nazianz nu este împotriva culturii păgâne, ci, dimpotrivă, o prescrie, întrucât ea poate completa cultura teologului, ființând ca o sursă de comparare și de expansiune a culturii teologice. Este conștient de importanța oratoriei, a

stăpânirii artei discursive; ne îndeamnă să învățăm să ne strunim limba, pentru a scoate la vreme ideile „ce se zbat în durerile facerii”.

#### Activitate

Argumentați de ce este important exemplul personal al teologului în educarea credincioșilor.

În pregătirea teologului contează foarte mult trăirea interioară, respectiv vibrarea sufletului în acord cu cuvintele Sfintei Scripturi; un bun teolog se va pregăti sufletește pentru întâmpinarea comorilor ascunse ale înțelepciunii dumnezeiești; doar astfel el o va putea pătrunde și transmite și altora. În același timp, propovăduitorul adevărilor de credință va fi și un exemplu de continuu progres de virtute în promovarea binelui și a dragostei. Ca să-i lumineze pe ceilalți, teologul însuși trebuie să fie luminat și curat, mai aproape de Dumnezeu, în comparație cu alții.

Sfântul Grigore din Nazianz consideră că nu se cade a vorbi orice despre Dumnezeu, în orice vreme și oricui, ci este o vreme când trebuie să vorbim despre El. Avem concretizate în această normă mai multe principii pedagogice privind respectarea particularităților individuale, contextualizarea și accesibilizarea cunoștințelor, continuitatea în învățare.

Cultura, după Sfântul Grigore, are un rol purificator, ea ne înalță și ne înobilează, ne conduce pe drumul autoperfecționării, alimentând neîncetat setea pentru desăvârșirea spirituală. Cultura se dobândește prin contactul cu școala, cu cărturarii și cu cărțile.

## 7.2. Texte reprezentative

Grigore din Nazianz, 1993, *Cele cinci cuvântări ale Celui între Sfinți, Părintelui nostru*, Grigore de Nazianz, Editura Anastasia, București, traducere și note de D. Stăniloae.

„În ce mă privește, am reflectat mult în mine, prin curiozitatea minții și prin îndreptarea rațiunii în toate părțile, căutând un chip al acestei așa de importante realități, dar n-am cunoscut cu ce în cele de jos trebuie să compar firea dumnezeiască. Căci dacă se află o mică asemănare, cea mai mare parte îmi scapă, lăsându-mă jos cu exemplul meu. Mi-am închipuit un ochi (al pământului), un izvor și un râu, ca și alții, ca să văd de nu cumva Tatăl are o asemănare cu primul, Fiul cu al doilea și Duhul Sfânt cu al treilea. Dar aceștia nu sunt separați prin timp, nici prin discontinuitatea curgerii, chiar dacă Se disting unul de altul ca Dumnezeu, prin proprietăți (ipostatice). Însă, m-am temut mai întâi să primesc o oarecare curgere a dumnezeirii, care nu are o stabilitate, în al doilea rând să introduc unicitatea în număr, urmând acestei comparații. Căci ochiul, izvorul și râul sunt una la număr, deși au o formă deosebită” (p. 16).

\*

Grigore din Nazianz, 1997, *Poem – îndemn către Olimpiada*, apud Sfântul Ioan Gură de Aur – Cuvioasa Olimpiada Diaconița, *O viață – o prietenie – o corespondență*, Editura Deisis, Sibiu.

„Copilul meu, acest dar îți trimit eu, Grigore: îndemnul unui părinte este darul cel mai bun. Nu aurul amestecat cu pietre prețioase, Podoabă femeilor nobile, Olimpiada, nici culorile. Să nu împodobească un chip împărătesc cu rușinoasă grație,



Fiindcă ele aduc peste chip un chip ce duce la pierzanie...

Tu să te îngrijești de cuminenie și frumusețea ta va fi minunată

Chiar și pentru ochii închiși. Purtarea este cea mai aleasă floare,

Înfiptă în pământ, nezdruincată, pentru cea cu bună faimă...

Îndrăzneală să nu ai atât cât să urmeze de aici pofta bărbatului,

Ci cât se cuvine, fiindcă există o săturare de toate.

Există o săturare a tuturor, dar pofta nesăturată e mai bună" (p. 85).

## 8. Ioan Gură de Aur (344-407 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut în 344, în Antiohia, ca fiu al unui militar. Rămas orfan de tată, este crescut de mama sa și studiază dreptul, filosofia și retorica. La început, a îmbrățișat meseria de avocat, dar, deși cucerise o oarecare faimă, se va retrage, fiind dezgustat de viciile omenești. În 369, trece la creștinism și se dedică studierii textelor biblice. În 374, se retrage timp de patru ani în munții Antiohiei, unde duce o viață de asceză. Devine predicator și desfășoară o prodigioasă activitate misionară. Mai târziu, în 381, se hirotonește, iar în 397 este așezat patriarh al Constantinopolului. A lăsat o vastă operă alcătuită din *Omiliile asupra Sf. Scripturi*, *Despre pocăință*, *Despre preoție*, *Despre slava deșartă și despre educația copiilor* etc.

### 8.1. Concepția pedagogică

Format în perspectiva culturii clasice, prin studierea dreptului, filosofiei și retoricii, Ioan Antiohianul va fi supranumit în secolul al IV-lea Hrisostomul (Gură de Aur), ca urmare a talentului oratoric deosebit. Opinii cu privire la educație aflăm în mai toate scrierile sale, însă concepția lui explicită este expusă în *Despre slava deșartă și despre educația copiilor*, un adevărat tratat de pedagogie, conținând precepte de o modernitate ce ne impresionează. Educația reprezintă în concepția lui Ioan Hrisostomul problema capitală a omului, din lipsa de educație decurgând toate relele posibile. Un copil lipsit de educație este considerat un dușman și vrăjmaș al tuturor, al lui Dumnezeu, al naturii, al legilor, al vieții sociale. Găsește de cuviință că începutul educației se cere a fi realizat încă de la cea mai fragedă vârstă, atunci când sufletul este modelabil, precum o pastă care ia orice formă îi dai. Idealul educației are o profundă dimensiune religioasă pentru că vizează cultivarea credinței și disprețuirea bunurilor trecătoare. A educa – ne sugerează Sfântul Ioan Gură de Aur – înseamnă a purta grijă de copii și de tineri în ceea ce privește curățenia sufletască și buna-cuviință, a crește pe copil moral, om drept, a-l crește în evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligența, a forma un atlet pentru Hristos, pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. *Educația este asemenea unei arte; artă mai mare decât educația nu există, pentru că, dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educației se săvârșește în vederea accederii la lumea viitoare.* Într-un cuvânt, educația copiilor reprezintă temelia, instrucția și orânduirea lumii întregi, de ea depinzând întreaga noastră existență (cf. D. Fecioru, 1937, p. 9). Rolul principal în realizarea educației îl au părinții, care trebuie să procedeze precum pictorii și sculptorii. „Dați-vă osteneala – ne povățuiește Sfântul Ioan Hrisostomul – ca să construiți lui Dumnezeu minunate statui: îndepartați ce este de prisos și adăugați ce lipsește. În fiecare zi uitați-vă

cu grijă la ei, observați și darul pe care-l au de la natură spre a-l dezvolta, dar și cusurul de la natură spre a-l îndepărta.”

### Temă obligatorie

Cu care filosof antic se aseamănă Sfântul Ioan Gură de Aur atunci când utilizează metafora dăltuirii statuii pentru a exprima travaliul formării omului?

El recomandă totodată ca părinții să permită copiilor accesul la pregătirea pentru o anumită profesiune, pe care s-o exercite fără rapacitate, și să ia parte la acele sarcini ale statului de care sunt în stare, cu condiția ca aceste ocupații să nu prilejuiască făptuirea unui păcat. Sarcina principală în realizarea educației în familie revine femeii, care este mai aproape de copil și stă mai mult în preajma lui. În afara familiei se apelează la învățători, pedagogi, sclavi, doici.

Motivația educației derivă și dintr-o rațiune dictată de psihologia vârstei, întrucât copilul este lipsit de experiență și este inclinat în esență spre mânie și comiterea răului, iar tânărul este asemenea unui cal neîmblânzit și unei fiare sălbatice.

Sfântul Ioan Gură de Aur consideră că cea mai bună comunitate pentru educarea copilului este mănăstirea. Trebuie să înțelegem că, în acea epocă, mediul mănăstiresc asigura, cu adevărat, un cadru organizatoric și psihologic propice pentru o temeinică educație. Ca metode trebuie să se apeleze la autodirijarea consimțită și simțul onoarei, la recompense și, dacă se poate, deloc la pedepse. Educația prin blândețe, alintări și laude are efectele cele mai bune. Urmează, apoi, forța exemplului personal – al părinților și prietenilor copiilor. Sfântul Ioan Gură de Aur recomandă supravegherea neîncetată, postul și rugăciunea și recunoaște că educația simțurilor este de mare importanță pentru vârsta copilăriei. Simțurile copilului sunt asemenea unor porți ale unui oraș, orașul fiind sufletul uman. „Locuitorii” orașului sunt diferitele conduite psihice – curajul, dorința, voința, rațiunea –, care urmează a fi formate în conformitate cu anumite legi sau principii. Educația vorbirii primează față de educația auzului, mirosului, văzului și simțului tactil. Pentru gură, cere „uși și zăvoare de aur, nu de lemn sau de fier”, acestea constituindu-se din „cuvintele lui Dumnezeu”. Al doilea simț vizat este auzul, pentru care se vor lua măsuri de a nu fi afectat prin cuvinte necuviincioase sau injurii. O altă importantă „poartă” a sufletului este mirosul, care se impune a fi păzit, întrucât poate stimula plăceri neconforme demnității umane. A patra poartă a sufletului este văzul, deosebit de greu de păzit. De aceea, acestuia i se prescriu legi severe: copilul să fie ferit de priveriști rușinoase, să i se îndrepte atenția către frumusețea cerului, soarelui, stelelor, florilor pământului etc. Ultima poartă a sufletului care trebuie educată este simțul tactil, localizat pe toată întinderea corpului. Educația acestui simț are ca scop îndepărtarea copilului de la viața leneșă și molatecă. Și rațiunea trebuie îndreptată înspre folosul ei moral. De altfel, instrucția, în sensul strict, ocupă un loc mai puțin important la Sfântul Ioan, grija de căpătâi fiind îndreptată spre moralizarea copilului și mântuirea sufletului lui. Cea mai sigură cale de a ajunge la înțelepciune este sădirea fricii de Dumnezeu. Cât privește educarea fetelor, el recomandă o educație în conformitate cu rostul lor, și anume cu necesitatea de a fi bune gospodine, de a da naștere la copii și de a-i crește în bună orânduială.

Sfântul Ioan Gură de Aur cere ca pedagogul să fie bărbat virtuos, vrednic și destoinic. Alegerea dascălului nu se va face la întâmplare, căci personalitatea lui își lasă pecetea direct asupra celui format. O mare calitate a educatorului este dată de convergența dintre vorbă și act: nimic nu-i mai rău decât un dascăl care este filosof numai în cuvinte, și nu



și în fapte; acesta nu-i decât un fățarnic. Educatorul trebuie să fie convins de ceea ce spune și face, căci altfel nu i-am putea influența înspre mai bine pe alții (cf. D. Fecioru, 1937, p. 15). Iată un principiu vizionar care nu trebuie uitat atunci când proiectăm strategii de formare a formatorilor.

### Activitate

Comentați următorul text al Sfântului Ioan Gură de Aur:

„Se spune că atunci când sunt pescuite, mărgăritarele sunt apă. Iar dacă pescarul e iscusit, punând pe mână picătura aceea și rotind-o în palmă cu mâna cealaltă o face rotundă și-i dă formă perfect sferică. Dar după ce i s-a întipărit forma, nu mai poate fi modificată. Fiindcă tot ce este fraged poate primi orice neavând încă forma lui proprie fixă, drept pentru care e tras ușor spre oricare formă, dar ceea ce este tare, dat fiind că a dobândit ca stare duritatea nu iese ușor din ea, nici nu trece ușor într-o altă stare” (Ioan Gură de Aur, *Despre gloria deșartă și educația copiilor*, 2000, apud Maica Magdalena, *Sfaturi pentru o educație ortodoxă a copiilor de azi*, Editura Deisis, Sibiu, p. 108).

## 8.2. Texte reprezentative

Ioan Gură de Aur, 2000, *Despre gloria deșartă și educația copiilor*, apud Maica Magdalena, *Sfaturi pentru o educație ortodoxă a copiilor de azi*, Editura Deisis, Sibiu.

„Dacă în sufletul încă fraged se întipăresc învățăturile bune, nimeni nu le va mai putea șterge atunci când se vor face tari ca o întipărire, precum ceara. Îl ai încă tremurând înfricoșat și temător la orice privire, la orice cuvânt și orice alt lucru; să te folosești de începutul vieții lui spre ceea ce se cuvine. De vei avea un fiu bun, tu cel dintâi te vei bucura de cele bune, apoi și Dumnezeu: pentru tine însuși lucrezi...”

Așadar, fiecare din voi, părinți și mame, așa cum îi vedem pe pictori făcându-și tablourile și statuile cu multă luare aminte, tot așa să ne îngrijim și de aceste minunate statui care sunt copii. Căci pictorii, punându-și în fiecare zi tabloul înaintea lor, întind culorile cum se cuvine. Iar sculptorii în piatră fac și ei același lucru, îndepărtând ce e de prisos și adăugând ceea ce lipsește. Așa și voi, ca niște făcători de statui, să aveți spre aceasta toată zăbava făcând statui minunate lui Dumnezeu: suprimați ce e de prisos și adăugați ce lipsește; și priviți la ele în fiecare zi să vedeți ce înzestrare prisositoare au din fire, ca să o sporiiți, și ce deficiență din fire, ca să o suprimați. Și cu multă luare aminte alungați de la ei prilejul desfrânării, căci această dragoste este foarte vătămătoare pentru sufletele tinerilor” (pp. 108-109).

„Pune degrabă o lege: nu ocări pe nimeni, nu defăima pe nimeni, nu jura, nu fi arțăgos. Și dacă-l vezi călcând legea, pedepsește-l, uneori cu o privire severă, alteori cu cuvinte mușcatoare, uneori cu reproșuri, alteori răsfăță-l și fă-i făgăduințe. Nu-l lovi încontinuu, nici nu-l obișnuie să fie pedepsit așa, căci dacă se învață să fie pedepsit încontinuu, se va învăța să le disprețuiască, iar învățând să le disprețuiască, s-ar răsturna toate. Ci să se teamă mereu de lovituri, dar să nu le primească; biciul să pocnească, dar să nu lovească. Iar amenințările să nu fie transpuse în faptă. Să nu se vadă însă că vorbele sunt doar simple amenințări, fiindcă doar atunci este bună amenințarea când se crede că va fi transpusă în faptă, căci dacă cel ce a greșit află îngăduință, o va disprețui. Ci să se aștepte să fie pedepsit, dar să nu fie pedepsit, ca să nu se stingă frica, ci să rămână ca un foc care crește și smulge toți spinii de peste tot și ca o sapă ascuțită care sapă adânc. Dar când vezi că frica îi este de folos, ușurează-l, căci firea noastră are nevoie și de ușurare” (p. 112).



## 9. Ieronim (345-419 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut în 345, în localitatea Stidoniū, situată undeva între Dalmația și Panonia. Își definitivează studiile în domeniile: retorică, filosofie, limbile latină și greacă la Roma. Încă din perioada adolescenței este atras de creștinism, iar la 19 ani a fost botezat, după care s-a alăturat unui grup de asceți. După mai multe peregrinări cu caracter formativ (în pustiu din Chalcis, la Sfântul Mormânt, în Palestina, la Constantinopol), revine la Roma, dovădindu-se un perseverent propagator al creștinismului în aristocrația romană. Se întoarce în Orient și se stabilește într-o mănăstire lângă Betleem. Aici duce o viață de studiu și de trăire în curățenie sufletească.

### 9.1. Concepția pedagogică

Ieronim este cunoscut în special ca traducător al Bibliei în limba latină (*Vulgata*). Pedagogia creștină a acestui Părinte al Bisericii se concentrează în două importante lucrări: *Scrisori către Laeta, pentru educația fiicei sale Paula* și *Scrisori către Gaudentius pentru educația micuței Pacatula*. Se pare că Ieronim este mai generos și mai deschis la idei, în comparație cu Tertulian. Cu toate că face pledoarie pentru disprețuirea bunurilor terestre, nu cere totuși consacrarea exclusivă unei vieți religioase decât de la persoanele care se simt chemate pentru aceasta. Vocația ocupă un loc important în pedagogia lui Ieronim. De altfel, modelul educației Paulei, o fată destinată de mică mănăstirii, nu se cerea a fi generalizat. Fiecare ocupație sau stare socială pretinde mijloace și exigențe specifice de realizare a instrucției și educației. Sufletul Paulei trebuie să fie pregătit pentru a deveni „templul lui Dumnezeu”. Paula este educată într-un mod foarte auster: nu trebuie să ia parte la masa comună, va mânca numai legume și pâine, rareori peștișori, în așa fel încât să nu se sature niciodată. Plimbările sunt interzise, pentru a nu fi influențată în rău de virtuale persoane periculoase. Se va cultiva disprețul față de plăceri și artă, accentul punându-se pe exercițiile spirituale religioase.

Un tratament asemănător se va aplica și Pacatulei: „Ea să nu se manifeste prea liber în public și să nu caute întotdeauna să frecventeze bisericile în zilele de solemnități. Toate plăcerile ei sufletești să fie acelea de a sta în cameră, ca niciodată să nu vadă pe tinerii eleganți și împodobiți, nici tinerele fete ușurate; ea să-și astupe urechile la aceste voci ademenitoare, care prin dulceața cântărilor produc sufletului răni mortale” (Ieronim, 1959, p. 56). Nu ne putem stăpâni relativă înșoială cu privire la valabilitatea acestor precepte, mai ales în zilele noastre. Nu printr-o închidere și izolare a tinerilor se poate realiza o educație validă, ci printr-o raportare la o realitate, fie ea chiar și reprobabilă, în perspectiva depășirii acesteia. Cunoașterea relelor din lume este un virtual pas spre ferirea și îndepărtarea de acestea.

#### Întrebare

În ce măsură tratamentul rigorist, exprimat mai sus, poate avea și valențe educative?

Ieronim prescrie un program progresiv în ceea ce privește educația intelectuală și morală. Referințele de bază sunt Cărțile Sfinte, în ordinea următoare: *Psalmii*, *Proverbele lui*

Solomon, *Ecclesiastul*, *Sfintele Evanghelii*, *Faptele Apostolilor* și, la urmă, *Cântarea Cântărilor*. În ceea ce privește muzica, numai cântările bisericești sunt admise.

Ieronim este conștient de faptul că profilul primelor învățături va lăsa urme adânci în viața individului. Metoda de predare a scris-cititului are un caracter intuitiv, bazându-se pe folosirea literelor de lemn. Să nu lăsăm pe copil să facă lucrurile pe jumătate – ne îndeamnă Sfântul Ieronim; de la început trebuie să-l obișnuim a executa lucrurile în mod temeinic. Nu este adeptul unui învățământ excesiv de sever; dimpotrivă, recomandă activitățile ludice, plăcute. Cere ca educatorul să fie un om în vârstă, cu o cultură și o viață aleasă.

Acest autor bisericesc a pus accentul pe elementele ascetice și morale ale educației cu prețul desconsiderării preocupărilor pământești ale omului. Școlile monastice de mai târziu au preluat și au aplicat multe dintre recomandările sale cu privire la educație. Ca și alți Părinți și apologeți ai Bisericii, Ieronim a scos în evidență egalitatea oamenilor în fața lui Dumnezeu, prefăcând în acest fel principiul educației universale promovat, de pildă, de Comenius.

Ieronim aparține pe drept istoriei pedagogiei nu numai datorită școlii de o înaltă cultură religioasă din comunitatea monastică feminină a Marcelei de pe Aventin sau datorită școlii clasice deschise la Betleem, pe lângă mănăstirea sa, dar mai ales pentru metodologia pe care el o folosește pentru a preda Biblia tinerelor dornice să urmeze idealul înalt al vieții creștine.

La aceasta se adaugă o rară și nouă sensibilitate în ceea ce privește femeia, tratată cu respect, stimă și simpatie. Într-o perioadă în care continuă tradiția patriarhală, iar misoginismul reprezintă o atitudine frecventă, luarea de poziție a Sfântului Ieronim în această privință reprezintă un pas important. Multe dintre scrisorile sale redau imaginea cea mai autentică privind contrastul dintre mentalitatea sa și cea comună la vremea respectivă, chiar dacă el însuși este încă legat de concepția comună că femeia este slabă din fire.

## 9.2. Texte reprezentative

Saint Jérôme, 1932, *Lettres spirituelles*, Librairie Lecoffre, J. Gabalda et fils, Paris.

„Iată deci cum trebuie format sufletul destinat să devină templul lui Dumnezeu. Cum ea (tânăra, n.n.) se obișnuiește să nu audă și să nu spună nimic altceva care să fie împotriva lui Dumnezeu. Cum să nu înțeleagă cuvintele defăimătoare; cum să ignore înțelesurile profane; cum limba sa încă tandră să fie impregnată de dulci psalmi. O vom ține la distanță de copiii deja lascivi; nici tinerele pe care le va frecventa, nici însoțitoarele nu vor participa la conversațiile bărbaților de lume de teama de a nu se deprinde cu răul.

I se vor da litere din lemn pe care le va numi pe fiecare după numele său; se va juca cu aceste litere în așa fel încât jocul său să fie o manieră de instrucție. Va reține nu doar succesiunea literelor ca pe un cântec, ci se va schimba adesea ordinea lor: se vor amesteca ultimele cu cele din mijloc, cele din mijloc cu primele. Astfel ea le va cunoaște nu numai după sunet, ci și după formă. Când mâna sa va învăța să conducă bețișorul pe ceară va trebui să i se țină mâna pentru a-i conduce micuțele degete sau să i se sape niște litere pe o tabletă astfel încât încercările sale conduse precis să treacă obligatoriu prin aceleași urme. Să cunoască silabele, încurajată fiind prin promiterea unei recompense, și să fie antrenată prin intermediul unor cadouri (dulciuri) care fac deliciul acestei vârste. Să aibă colege de învățătură cu care să se ia la întrecere. Dacă ea este lentă în învățare, nu trebuie să i se reproșeze aceasta, ci să fie stimulată prin laude. Ea se va bucura când va învinge și se va întrista când va avea un eșec.

Lucrul de care va trebui să se păzească înainte de toate este faptul de a detesta studiul, sunt amărăciunea, resentimentele, care nu trebuie să persiste după copilărie” (pp. 174-176).



„Îi vom alege un învățător în vârstă, plin de viață și instruit. Cred că el nu va fi un om doct care roșește atunci când trebuie să dea cunoștințe despre rudimentele cititului ca un umil pedagog. Acesta nu trebuie să disprețuiască ca neimportante aceste lucruri mici fără de care lucrurile mari sunt imposibile. Însuși sunetul literelor și primele rudimente ale instrucției au un caracter diferit după cum sunt pronunțate de o gură erudită sau de o gură ignorantă. De asemenea, trebuie să vegheai ca fiica voastră să nu dobândească obiceiul de a deforma cuvintele făcând pe plac unor femei cărora le place acest lucru sau de a se juca sub aur și purpură. Într-un caz va avea de suferit limbajul fetei, iar în celălalt moravurile sale” (p. 176).

„În ceea ce privește doica sa, ea nu va fi nici obișnuită să bea, nici leneșă, nici vorbăreată. Va avea o guvernanta modestă și un duhovnic care-i va forma un caracter serios” (p. 178).

\*

Ieronim, 1999, *Scrisoarea 128. Către Pacatula*, apud PELLEZO, J.M.; LAFRANCHI, R., *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, Societa Editrice Internazionale, Torino.

„Nu e ușor să scrii unei fete: nu înțelege ceea ce îi spui, nu-i cunoști sufletul, riști să greșești făcând pronosticuri cu privire la tendințele sale; în fine, după părerea unui ilustru orator, ea «trebuie lăudată mai mult pentru ceea ce lasă să se spere, decât pentru ceea ce este».

Cum poate fi îndemnată la înfrânare o fetiță care dorește încă jucării, care se bălbaie și gângurește în brațele mamei și consideră mai dulce mierea decât cuvintele?

Va putea oare să asculte învățăturile înalte ale Apostolului, ea care se delectează cu fabulele bunicii? Va putea să pătrundă enigmaticele profețiilor dacă, pentru a o distra, e suficientă numai fața surâzătoare a doicii?

Poate fi în măsură să înțeleagă măreția Evangheliei care, cu splendoarea sa, depășește orice imaginație a oamenilor obișnuiți?

Va trebui să o îndemni să fie supusă părinților, când cu mânuța sa o lovește pe mama care-i zâmbeste?

De aceea, această scurtă scrisoare, draga noastră Pacatula o va primi totuși, dar o va citi la timpul potrivit.

Între timp, să învețe literele alfabetului, să unească silabele, să învețe substantivele, să asocieze cuvintele; și, pentru a o face să repete toate acestea cu vocea ei gîngășă, să se promită dulciuri; să alerge să culeagă florile care se deschid din boboci, pietrele prețioase care strălucesc, păpușile care o distrează. Între timp, să încerce să toarcă; va rupe adesea firul, dar numai așa va învăța să nu-l mai rupă; după muncă să fie nerăbdătoare să se joace, să se agate de gâtul mamei, să-și sărute părinții, să cânte Psalmii pentru o mică recompensă, să-i placă ceea ce trebuie să repete, în așa fel încât să nu fie pentru ea o trudă, ci o plăcere, nu o constrângere, ci un lucru voluntar” (p. 190).

\*

Ieronim, 1959, *Scrisori Alese, Scrisoarea XXXI, Către Gaudentius*, apud Stanciu Stoian (coord.), *Din istoria gândirii pedagogice universale*, vol. I, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.

„E destul de greu să scrii unei fete mici, incapabile să înțeleagă ceea ce i se spune, căreia însă nu-i cunoști caracterul și pe a cărei voință n-ai putea să contezi...” (p. 55).

„E nevoie de asemenea ca degetele-i gîngăse să încerce a mânui acul, ca ea să rupă des firul, pentru a învăța să nu-l rupă mai târziu. Tot așa jocurile să urmeze lucrului, ea să se agate de gâtul

mamei sale și să fure câteva sărutări părinților săi. Îndemnați-o cu ajutorul unei recompense să cânte psalmi, să iubească lucrul pe care este obligată a-l face, ca în sfârșit să-l considere o plăcere și nu o muncă: să-l îndeplinească de bună voie și nu de nevoie” (p. 55).

„E nevoie ca o fată tânără să frecventeze fete tinere, ca ea să nu știe deloc să se joace cu băieții mici, sau mai curând să se teamă de ei; ca ea să nu cunoască un cuvânt neputincios, și dacă, din întâmplare, aude câte o expresie ordinară de la servitorii care se perindă prin casă, ea să n-o înțeleagă. Cel mai mic semn al mamei sale să fie pentru ea un cuvânt, un avertisment, un ordin formal; s-o iubească ca pe o mamă, s-o asculte ca pe doamna casei, să se teamă ca de o stăpână. Când această mică fetiță, care n-are încă vârsta rațiunii, nici toți dinții săi, va fi împlinit șapte ani și va începe să roșească, să discearnă ce trebuie spus de ceea ce trebuie trecut sub tăcere, atunci să învețe pe dinafară psaltirea, apoi până-n zilele adolescenței să-și facă în inimă o comoară și din cărțile lui Solomon, și din evanghelii, și din cele ale apostolilor și profeților. Ea să nu se manifeste prea liber în public și să nu caute întotdeauna să frecventeze bisericile în zilele de solemnități. Toate plăcerile ei sufletești să fie acelea de a sta în cameră, ca niciodată să nu vadă pe tinerii eleganți și împodobiți, nici tinerele fete ușurate; ea să-și astupe urechile la aceste voci ademenitoare, care prin dulceața cântărilor produc sufletului răni mortale” (p. 56).

## 10. Augustin (354-430 d.Hr.)

**Repere biografice.** S-a născut la Tagast în Numidia (Algeria de astăzi), dintr-un tată păgân și o mamă creștină. Studiază la Madaura și Cartagina și este atras de literatura latină. Pentru o anumită perioadă aderă la maniheism. A trecut la creștinism destul de târziu, după ce a fost profesor de gramatică la Tagast și de retorică la Cartagina, Roma și Milano. În 391, devine preot, iar patru ani mai târziu îi succedea lui Valeriu la scaunul de episcop al Iponiei, centrul Bisericii creștine din Africa. Principalele sale lucrări sunt: *Despre credința creștină*, *Cetatea lui Dumnezeu*, *Despre învățător*, *Despre Sfânta Treime*, *Solilocvii*, *Confesiuni*.

### 10.1. Concepția pedagogică

Acest mare gânditor a venit la credința creștină printr-o luptă dramatică dusă cu sine, rupându-se de trecutul său imoral, devenind un strălucit propagator al spiritualității creștine. Spirit deosebit de cultivat, Augustin a atins și problemele pedagogice în mai multe lucrări, dintre care cele mai importante sunt *Educația creștină*, *Despre învățător* și *Confesiuni*.

După Augustin, adevărul este absolut, și nu relativ, iar la el se ajunge prin intermediul credinței. Sarcina educației este de a conduce individul la o judecată independentă. Augustin a creat un tip de școală ce răspundea nevoii de a forma preoți. Dar formarea profesională trebuie precedată de o inițiere în „artele liberale”, ca propedeutică a unei instruirii teologice.

Educația, în concepția Fericitului Augustin, trebuie să fie orientată religios. Ea nu constă într-o acumulare de fapte, ci este o iluminare a sufletului, o răsucire a ochilor și a minții spre lumina veritabilă.

#### Întrebare

La care filosof antic și în ce lucrare este ipostaziată ideea educației ca iluminare, întoarcere a ființei către adevărata lumină? Faceți o comparație între cele două puncte de vedere.



Augustin pune un mare accent pe dimensiunea credinței în cunoaștere. El consideră că noi credem ceea ce înțelegem, dar nu suntem capabili de a înțelege ceea ce noi nu credem. Nu putem înțelege, de pildă, adevărurile eterne, acestea fiindu-ne date prin iluminarea divină. Ultimul scop al cunoașterii și credinței îl constituie atingerea unei viziuni supranaturale și posesia binelui. Nu prin rațiune se poate ajunge la certitudinea adevărului ultim, ci prin trăirea lui ca atare în sufletul nostru. Aflarea adevărului este un proces infinit, care începe cu acumularea unor date intuitive și se perfectează cu înțelegerea adevărului absolut și a naturii lui Dumnezeu. Cu toate că omul va avea o atitudine activă în îmbrățișarea adevărului, acesta nu ni se revelează decât prin grația lui Dumnezeu. De altfel, toate adevărurile, după Augustin, sunt adevăruri divine.

Adevărul autentic poate fi găsit prin cunoașterea mistică, după ce mintea noastră a fost purificată prin rugăciune și contemplare. Dar indivizii sunt ghidați prin senzațiile lor și, astfel, devin victime ale iluziei și falsității (Mayer, 1966, p. 143). El recomandă drept obiecte de studiu literatura, retorica, logica, aritmetica, etica și filosofia naturală. Aceste obiecte se vor preda astfel încât să nu corupă credința copilului. Chiar și studiul aritmeticii se dovedește a fi folositor. Augustin consideră că Biblia este plină de simbolisme numerice și că matematicile ar putea fi un instrument pentru clarificarea acestora.

Foarte fin cunoscător al sufletului tânăr, el face pledoarie pentru un învățământ intuitiv, care să se bazeze pe cunoașterea și trăirea faptelor. Învățământul nu trebuie să fie obositor, constrângător, rutinier, ci atractiv, plăcut. Se cere a se cultiva curiozitatea liberă a copilului și înclinațiile sale spre activitățile ludice. Ca atitudine educativă generală, Augustin recomandă bunăvoința și trezirea interesului, nefiind de acord cu tratamentul aspru. Învățătorul trebuie să asigure stimulul pentru descoperirea personală a elevului, ceea ce presupune mult tact și talent din partea celui care educă. Augustin este adept al entuziasmului pedagogic, încrezându-se în forțele manifeste sau latente ale educatului. El stăruie ca educatorul să trăiască în comuniune cu școlarii săi, să alcătuiască împreună cu ei o adevărată comunitate de interese și aspirații, căci cu cât suntem mai uniți sufletește cu copiii noștri, cu atât și nouă ni se prefac lucruri vechi în lucruri noi, văzându-le „ca pentru prima dată”. Orice curs trebuie să păstreze o anumită spontaneitate, să fie o investigație, un nou început, o creație. El recunoaște dreptul copiilor de a pune întrebări, de a-și exprima liber opiniile, de a se angaja chiar în discuții contradictorii cu învățătorul, dacă este cazul. Sunt idei de o deosebită modernitate care anticipă unele principii puse în circulație mult mai târziu, de către curentul educației noi de la începutul secolului XX.

#### Temă obligatorie

Ce tip de relații pedagogice se instituie în situația descrisă mai sus și la ce metode didactice poate apela dascălul?

Augustin afirmă că educatorul va fi un filosof al educației, o întruchipare a înțelepciunii și a echilibrului, fiindând ca un exemplu demn de urmat de către elevii săi.

Scopul lucrării *Educația creștină* a fost acela de a pune la dispoziția învățătorului un îndrumar metodic, atât pentru laic, cât și pentru cleric. În primele trei capitole se pun bazele unei hermeneutici a Sfintei Scripturi, iar în capitolul al patrulea sunt expuse o serie de tehnici de predare. Principiile omiletice și catehetice pe care le propune au un fundament pedagogic evident, de o actualitate ce stârnește admirația. Iată câteva dintre aceste reguli: a) este bine ca un predicator creștin să se servească de arta retoricii; b) predicatorul este dator să aperse adevărurile de credință, să învețe cum se face binele

și să evite răul, să-și structureze discursul pe potriva subiectului, să sprijine vorbirea pe o argumentare solidă; c) propovăduitorul creștinismului trebuie să vorbească mai degrabă cu înțelepciune decât cu elocință; d) se va evita dezvoltarea subiectelor dificile sau a celor obscure în fața oamenilor simpli; e) claritatea și stilul plăcut al cuvântării prezintă maximă importanță în atingerea scopului; f) predicatorul creștin va fi conștient de etapele și regulile învățării; g) stilul expunerii trebuie să fie variat în funcție de subiectul și scopul predării; h) slujirea adevărului este mai importantă decât forma ei; i) legea iubirii va prezida actul predicării și catehezei.

În lucrarea *Despre învățător* sunt dezvoltate motivul „învățătorului lăuntric” și problema capacității de cunoaștere și comunicare a adevărului. Discuția pleacă de la întrebarea cine este învățătorul care poate să învețe adevărul pe oameni și care este aportul limbii, ca sistem semiotic, în vehicularea cunoașterii. Crezul lui Augustin este că prin intermediul limbajului reamintim altora sau nouă înșine, printr-un soi de vorbire interioară, cunoștințele dobândite cu privire la cele materiale prin percepere directă, iar la cunoaștere inteligibilă ajungem doar printr-o iluminare interioară. În acest dialog se dezvoltă o ontologie personală a dimensiunii subiective a vorbirii. Augustin acordă cuvintelor valoare rememorativă; prin ele, ascultătorul actualizează relația dintre complexul sonor și obiect, limbajul constituindu-se în cauză indirectă și mediată a cunoașterii. Constructele lingvistice sunt mediatori, simple instrumente utilizate de ființa noastră sensibilă pentru a întreține un raport cu realitatea, iar adevărata sursă a cunoașterii se află în Hristos: „În privința tuturor lucrurilor pe care le înțelegem, nu ne lămurim de la cel care rostește vorbe în afară, ci de la adevărul care domnește în însuși spiritul nostru – îndemnați, poate, prin cuvinte să căpătăm această lămurire. Însă acela care ne lămurește ne și învață: e Hristos, despre care se spune că sălășluiește în omul lăuntric..., adică nepieritoarea putere a lui Dumnezeu și veșnica înțelepciune: de la aceasta, într-adevăr, ia povață orice suflet rațional, dar fiecăruia îi este dezvăluit atât cât poate el primi, potrivit relei sau bune sale potriviri” (Augustin, 1994, p. 113). Concluzia este clară: doar Hristos este învățătorul lăuntric, omul nefiind decât un instrument care vestește cunoașterea în afară, prin cuvinte. Ideea fusese expusă în mai multe rânduri în Evanghelii: „Voi însă să nu vă numiți rabi, că unul este Învățătorul vostru: Hristos, iar voi toți sunteți frați... Nici învățători să nu vă numiți, că Învățătorul vostru unul este, Cel din ceruri” (Matei 23, 8, 10). Aceste idei subliniază, într-un fel, unitatea originară a cunoașterii, determinată de o instanță singulară, care, din punct de vedere gnoseologic, s-ar lăsa cucerită treptat, secvențial de către ființa umană.

### Temă de reflecție

Care este locul cuvântului, al logosului, al discursului în procesul de transmitere a învățării?

Expresia „învățătorul lăuntric” nu este o simplă figură de stil, ci se referă la chiar principiul hristic, temeiul cunoașterii, finalitatea ultimă a tuturor eforturilor spiritului uman în perspectiva desăvârșirii și autoîmplinirii creștinului. Cum observă Eugen Munteanu, un remarcabil tâlcuitor și analist al preceptelor pedagogice ale lui Augustin (1995, p. 26), ca învățător lăuntric, Hristos ne locuiește în ceea ce avem mai profund în noi, intrând în dialog cu noi ca persoană; permanența în noi a învățătorului lăuntric și posibilitatea dialogului cu el îi permit spiritului nostru limitat să treacă de la perceperea parțială și incompletă a lucrurilor la înțelegerea principiului creației; altfel spus, a fi locuit de învățătorul lăuntric înseamnă a participa la logოსul originar.



## 10.2. Texte reprezentative

Augustin, 1994, *De Magistro*, Editura Humanitas, București.

„Eu unul socotesc că există un fel, de toată însemnătatea, de a învăța pe alții prin reamintire – lucru care va ieși la iveală de la sine din această convorbire a noastră. Dacă tu nu ești de părere că învățăm noi înșine, reamintindu-ne, și nici că învățăm ceva pe cel care își reamintește, nu mă împotrivesc; dar afirm deocamdată două rosturi ale vorbirii, fie să învățăm pe alții, fie să reamintim ceva altora sau nouă înșine; nu-ți pare că săvârșim aceasta și cântând?” (p. 21).

„În ce mă privește; tot cercetând această categorie, nu găsesc până acum nimic care să poată fi învățat fără semn, decât poate vorbirea și – dacă cineva întreabă tocmai lucrul acesta – ce înseamnă a învăța. Cred într-adevăr că acesta, orice aș face după întrebarea lui ca să învețe, nu învață de la lucrul însuși ceea ce dorește să-i fie arătat. Dacă, de pildă, cineva mă întreabă, în timp ce nu fac nimic – după cum am mai spus – sau fac altceva, ce înseamnă a umbla, iar eu începând de îndată să umblu, încerc să-i arăt fără semn ceea ce m-a întrebat: cum îl voi face să nu creadă că a umbla este numai atât cât voi fi umblat eu? Iar dacă va crede astfel, se va înșela: căci va socoti că nu a umblat oricine va fi umblat mai mult sau mai puțin decât mine. Dar ceea ce am spus despre acest cuvânt se potrivește tuturor celor despre care recunoscusem că pot fi arătate fără semn – afară de cele două pe care le-am exceptat” (pp. 95-97).

„Așadar, prin cuvinte nu învățăm altceva decât cuvinte, ba chiar numai sunetul și zgomotul cuvintelor; căci dacă ceea ce nu e semn nu poate fi cuvânt, chiar dacă am auzit un cuvânt, nu știu că este cuvânt, până ce nu aflu ce înseamnă. Prin urmare, o dată lucrurile cunoscute, se săvârșește și cunoașterea cuvintelor; dar prin auzirea cuvintelor nu se învață nici măcar cuvintele. Căci nu învățăm, desigur, cuvintele pe care le cunoaștem; iar pe cele pe care nu le cunoaștem nu putem spune că le-am învățat decât o dată ce am priceput înțelesul lor – ceea ce nu se întâmplă prin auzirea celor ce vorbesc, ci prin cunoașterea lucrurilor semnificate” (p. 109).

„În ce mă privește, am învățat, sub îndemnul cuvintelor tale, că prin cuvinte nu se face altceva decât se îndeamnă omul la învățătură, greșit crezându-se că prin vorbire se dezvăluie vreodată gândirea vorbitorului. Am aflat că numai acela care locuiește înăuntrul nostru ne învață dacă sunt adevărate cele ce se spun, atunci când cuvântăm în afară; iar pe acesta, cu sprijinul lui îl voi iubi cu atât mai înflăcărat cu cât voi fi înaintat în învățătură” (p. 127).

\*

*De doctrina christiana*, 1997, apud H.-I. Marrou,  
*Sfântul Augustin și sfârșitul culturii antice*, Editura Humanitas, București.

„El trebuie să-i învețe de bine pe alții, să-i îndepărteze de rău; să-și biruiască potrivnicii, să-i întreprindă pe cei slabi, să-i lumineze pe cei neștiutori. Să înceapă, dacă e nevoie, prin a câștiga bunăvoința publicului, atenția lui și ascultarea. Apoi, să-și trateze subiectul *sicut postulat causa*, adică așa cum cere tema tratată: să expună clar ceea ce vrea să spună, să dovedească ceea ce pare îndoielnic, să emoționeze, dacă trebuie câștigată adeziunea unor suflete șovăitoare” (P.L. 34, 4, 4, col. 91).

## 11. Toma de Aquino (1225-1274)

**Repere biografice.** S-a născut în 1225 în castelul Roccasecca, lângă Neapole, ca fiu al unui conte ce era înrudit cu familia imperială germană și cu casele regale din Aragon, Sicilia și Franța. Este educat mai întâi în spirit benedictin, iar mai târziu optează singur pentru ordinul

dominicaniilor. Este un discipol al lui Albertus Magnus. Manifestă de timpuriu o excelentă capacitate speculativă și este profesor la Paris, Köln, Roma, Perugia și Neapole. Biserica Catolică l-a canonizat, devenind Sfântul Toma de Aquino. Principalele sale lucrări sunt *Summa contra Gentiles* și *Summa Theologiae*.

### 11.1. Concepția pedagogică

După Toma de Aquino, ar exista două surse ale adevărului: rațiunea și credința. Credința intervine acolo unde rațiunea nu poate ajunge. Autoritatea revelației este mai puternică, iar dogmele crezute au o mai mare autoritate decât ideile explicate rațional. El admite atât cunoașterea prin simțuri, în mod direct, cât și cunoașterea prin revelație, mediată de Dumnezeu. În perspectivă etică, Toma consideră că voința este liberă să aleagă între bine și rău, dar, pentru a alege binele, ea are nevoie de prezența harului divin. De aceea, educația implică sprijinul divinității; nu stă în puterea omului să se dezvolte prin forța proprie.

#### Temă de reflecție

Care este aportul credinței la sporirea științei? În ce raport se află cunoașterea prin rațiune cu cunoașterea prin credință?

Ca și Aristotel, Toma admite existența în om a trei dimensiuni: sufletul intelectual, sufletul senzitiv și sufletul vegetativ. Cele trei aspecte se intercondiționează și sunt determinate la rândul lor de transcendență. În concepția lui, credința și rațiunea nu sunt contradictorii. Un conflict adevărat nu există între lucrurile care ne vin de la Dumnezeu. Inteligența este un lucru bun în măsura în care îl ajută pe om să ajungă la cunoașterea lui Dumnezeu. Acolo unde puterea rațiunii se limitează, intră în scenă posibilitatea credinței de a afla tainele ascunse.

Doctrina sa pedagogică este explicitată în lucrarea *De magistro*, unde, alături de chestiuni de ordin teologic și semiotic, se insistă asupra agenților învățării, asupra surselor originare ale cunoașterii umane. Astfel, învățătorul are un aport esențial la realizarea educației. Contribuția învățătorului rezidă în a îndepărta obstacolele din calea cunoașterii de către elev, dar și de a ajuta în mod efectiv la actualizarea potențialității cunoașterii. Dobândirea științei se face mai rapid și mai complet cu ajutorul învățătorului decât prin descoperirea personală. Diferența dintre cele două modalități de cunoaștere constă în faptul că, în cazul descoperirii personale, rațiunea naturală ajunge prin ea însăși la cunoașterea lucrurilor necunoscute, pe când, atunci când este vorba de învățare cu ajutorul învățătorului, rațiunea naturală este ajutată din afară, printr-un discurs exterior: „Se spune, așadar, că unul îl învață pe (un) altul pentru că îi expune celui alt prin semne acest proces rațional, care se realizează în el prin (propria sa) rațiune naturală; și, astfel, rațiunea naturală a discipolului ajunge – prin cele de acest fel prezentate lui (folosite) ca instrumente – la cunoașterea lucrurilor pe care nu le știe” (Toma de Aquino, 1994, p. 55).

La întrebarea cine poate învăța pe altul și cine poate fi numit învățător, răspunsul lui Toma este fără echivoc: numai Dumnezeu este învățătorul launtric și cel dintâi, învățătorul prin excelență, pentru că El posedă perfecțiunea oricărei științe și vorbește în noi prin rațiune – pentru că întreaga învățătură omenească poate fi eficace doar în virtutea luminii rațiunii, sădită în noi de Dumnezeu ca o asemănare a Adevărului revelat, prezent în noi. Toma de Aquino este de acord că și omul care cunoaște o anumită știință poate fi



numit învățător atunci când, comunicând elevului cunoașterea sa, devine cauza cunoașterii la elev : „Învățătorul stimulează așadar intelectul (elevului) spre cunoașterea lucrurilor pe care le prezintă, așa cum o cauză motrice esențială determină trecerea de la potențialitate la act” (*ibidem*, p. 65). Și îngerii pot facilita și transmite anumite cunoștințe. În timp ce Dumnezeu e singurul învățător lăuntric, iar „omul, învățându-ne din afară..., este, într-un fel, cauza speciei inteligibile în măsura în care ne prezintă semne ale intențiilor inteligibile pe care intelectul nostru le primește de la acele semne și le păstrează în el însuși” (*ibidem*), îngerul, dispunând de o „lumină intelectuală mai desăvârșită decât omul, poate fi pentru om cauza cunoașterii..., dar într-un mod inferior lui Dumnezeu și superior omului” (*ibidem*, p. 91).

La întrebarea dacă omul poate fi numit propriul său învățător, Toma se îndoiește de acest lucru răspunzând negativ, pornind de la ideea că cel ce învață pe altul, adică învățătorul, trebuie să posede știința pe care o transmite altuia în mod clar și desăvârșit ; or, nu în această situație se găsește cel care dobândește știința prin el însuși.

### Întrebare

Explicați posibilitățile autoeducației în limitele concepției lui Toma. Este omul capabil de autoinstruire și autoeducație?

În opinia marelui filosof creștin, actul de posedare a științei are la bază conlucrarea dintre efortul elevului de a accede printr-o muncă a propriei rațiuni (care-l duce spre aflarea adevărului) și efortul învățătorului de a-l sprijini și asista pe elev (care va trebui să nu fie deloc pasiv în primirea cunoașterii). Predarea nu este o chestiune de primire, ci de asaltare, pe cont propriu, a adevărilor, idee care este pe deplin consonantă cu cele mai moderne principii pedagogice. „Toma de Aquino – consideră Bogdan Suchodolschi – a conceput învățământul ca o activitate datorită căreia însușirile potențiale devin o realitate actuală. Acest proces, atât în ceea ce-l privește pe educator, cât și pe elevul însuși, este o activitate. Extinzând acest punct de vedere la ansamblul activității educative, Toma de Aquino a subliniat rolul voinței în dominarea de către om a naturii proprii, supusă greșelilor. Dar această activitate nu se naște spontan în omul însuși și nu este condusă de el ; regulile acesteia au fost stabilite, o dată pentru totdeauna în scrierile sfinte, în chemarea lui Hristos de a răspândi învățătura tuturor popoarelor” (pp. 13-14). Rolul învățătorului constă în a avertiza și dirija gândirea elevului înspre acea lumină interioară de care el însuși a fost iluminat de către Divinitate.

### Activitate

Comentați următorul pasaj din *De magistro* :

...„Iluminarea fără de sfârșit nu poate proveni decât de la o lumină fără de sfârșit, pentru că, dacă lumina dispare, subiectul încetează să fie luminat. În (procesul de) învățare se cere o iluminare fără de sfârșit, deoarece știința este dintre lucrurile necesare, care rămân pentru totdeauna. Învățarea nu provine, așadar, decât de la o lumină fără de sfârșit” (1994, p. 81).

### Temă obligatorie

Reflecțați la deosebirile dintre educația din Antichitate și cea din Evul Mediu, scoase în evidență în tabelul de mai jos. Construiți un nou tabel în care să reliefați asemănările dintre cele două paradigme educative.

Tabel comparativ privind concepțiile despre educație în Antichitate și Evul Mediu creștin  
(cf. Gauthier, 1996, p. 49)

Antichitate	Evul Mediu creștin
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversitatea scopului. Nu există o finalitate unică;</li> <li>- Se dorește dotarea individului cu cunoștințe, abilități ce se pot achiziționa separat (corp frumos, spirit ales, bun vorbitor);</li> <li>- Se tinde spre formarea spiritului pentru ca acesta să apară ca fiind bun;</li> <li>- Profesori diferiți fără legătură între ei (gramatician, citharist, retor);</li> <li>- Acești profesori se ignoră între ei, fiecare urmărind propriul scop;</li> <li>- Se oferă un învățământ cu conținut eterogen;</li> <li>- Dispersie;</li> <li>- Învățarea se face în locuri diferite. Contactele profesor - elev sunt ocazionale;</li> <li>- Elevii sunt pasageri;</li> <li>- Antichitatea are profesori.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unitate a scopului. Direcția morală prescrisă: a deveni un bun creștin;</li> <li>- Se acționează asupra profunzimii personalității, se vizează formarea unei anumite atitudini spirituale, convertirea: întoarcerea la Dumnezeu, prin ignorarea lucrurilor terestre;</li> <li>- Se tinde către atingerea substratului sufleteșc: interiorul cel mai profund;</li> <li>- Profesorii diferiți sunt uniți (împart același scop - cel specific creștinismului);</li> <li>- Fiecare dascăl predă ceva special, dar participând la țelul comun;</li> <li>- Se predă un conținut omogen (învățământ unitar);</li> <li>- Concentrare;</li> <li>- Învățarea se face în același loc. Contactele sunt strânse, susținute și permanente;</li> <li>- Elevii sunt permanenți;</li> <li>- Evul Mediu are o școală, un mediu moral organizat.</li> </ul>

## 11.2. Texte reprezentative

Toma de Aquino, 1994, *De magistro*, Editura Humanitas, București.

„Obiectul dezbaterii este învățătorul. Se pune, în primul rând, întrebarea dacă omul poate să-l învețe pe alt (om) și să fie numit învățător sau doar (lui) Dumnezeu (îi este propriu acest lucru). Se pare că numai Dumnezeu ne învață și (numai el) trebuie numit învățător: (1.) (În *Mat. XXIII. 8* (se spune:)) «Unul este Învățătorul vostru», precedat de «Voi însă nu vă numiți rabbi», despre care Glosa (comentează): «Cinstirea datorată lui Dumnezeu să nu o dați oamenilor și să nu vă folosiți de ceea ce este (numai) al lui Dumnezeu»; se pare deci că a fi învățător și a învăța pe altul aparține numai lui Dumnezeu» (p. 35).

„...Dacă un om îl învață pe altul, trebuie să-l facă din cunoscător potențial cunoscător în act, deci cunoașterea acestuia trebuie adusă din potențialitate în act. Dar ceea ce este adus din potențialitate în act trebuie să se schimbe; se va schimba deci cunoașterea sau înțelepciunea...” (p. 41).

„...Cunoașterea nu pare să fie nimic altceva decât o reprezentare în suflet a lucrurilor, deoarece cunoașterea se spune că este o asimilare a subiectului cunoscător cu obiectul cunoscut. Dar un om nu poate să imprime asemănările lucrurilor în sufletul altuia, căci astfel s-ar produce în acest (om) ceea ce îi este propriu numai lui Dumnezeu. Deci, un om nu poate să-l învețe pe un altul” (p. 41).

„...Se spune așadar că unul îl învață pe (un) altul pentru că îi expune celui alt prin semne acest proces rațional care se realizează în el prin (propria sa) rațiune naturală; și, astfel, rațiunea naturală a discipolului ajunge - prin cele de acest fel prezentate lui (folosite) ca instrumente - la cunoașterea lucrurilor pe care nu le știe” (p. 55).



„...Dar lumina unei rațiuni de acest fel, prin care asemenea principii ne sunt cunoscute, a fost sădită în noi de Dumnezeu ca o asemănare a adevărului încreat prezent în noi. Iată de ce, întrucât întreaga învățătură omenească poate fi eficace doar în virtutea acelei lumini, este evident că numai Dumnezeu este învățătorul lăuntric și cel dintâi (*principaliter*), așa cum natura vindecă lăuntric și cea dintâi” (pp. 55-56).

„Se pune, în al doilea rând, întrebarea dacă cineva poate fi numit propriul său învățător ; și se pare că da, deoarece : (1.) O acțiune trebuie atribuită mai degrabă cauzei principale decât celei instrumentale ; dar intelectul agent este asemănător cauzei principale a științei produse (*causatae*) în noi, în timp ce omul care-l învață din afară pe un altul este, într-un fel, cauza instrumentală, care oferă intelectului agent instrumentele prin care acesta să poată ajunge la cunoaștere. Așadar, intelectul agent ne învață mai mult decât omul din afară. Deci, dacă, din cauza unui discurs exterior, cel care vorbește din afară e numit învățătorul celui care-l ascultă, (atunci) cu atât mai mult, datorită luminii intelectului agent, trebuie numit propriul său învățător cel care-l ascultă” (p. 69).

„Învățătura presupune însă în cel ce învață pe altul, adică în învățător, o desăvârșită exercitare a științei. Trebuie, așadar, ca acela care învață pe altul sau este învățător să posede în mod clar și desăvârșit știința pe care o transmite altuia, așa cum este dobândită (cunoașterea) prin învățătură de un discipol. Dar când cunoașterea e dobândită de cineva doar pe baza principiului său interior, ceea ce este cauza eficientă a cunoașterii sale nu conține decât în parte știința care trebuie să fie dobândită...” (p. 73).

„În al treilea rând, se pune întrebarea dacă omul poate fi învățat de înger. Și se pare că nu (e posibil acest lucru). Deoarece : (1.) Dacă îngerul îl învață (pe om), el este sau învățătorul lăuntric (al acestuia), sau îl învață din afară. Nu e însă învățătorul lăuntric, deoarece, așa cum spune Augustin, acest lucru îi este propriu doar lui Dumnezeu. (Pe de altă parte, se pare că nu-l învață pe om) nici din afară, pentru că a-l învața din afară înseamnă a-l învața cu ajutorul unor semne perceptibile, după cum spune Augustin în lucrarea *De magistro*. Dar îngerii nu ne învață prin semne perceptibile de acest fel, afară numai dacă apar cumva într-o formă perceptibilă. Îngerii nu ne învață, așadar, decât în cazul în care ne apar într-o formă perceptibilă, fapt care se petrece în afara cursului natural (al lucrurilor), ca printr-un miracol” (p. 77).

\*

Toma de Aquino 1959, *Despre căsătorie și educația copiilor*, apud Stanciu Stoian (coord.), *Din istoria gândirii pedagogice universale*, vol. I, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.

„Prin căsătorie, natura își propune un dublu scop : binele copilului, și acesta este scopul principal, și binele soților, scopul secundar.

Ceea ce natura vrea pentru copil este ca el să fie născut, dar, în aceeași măsură, să se dezvolte și să ajungă la maturitatea omului ; a omului, spun, ca atare, adică să atingă perfecțiunea virtuții.

Filosoful poate să spună astfel că noi deținem de la părinți trei binefaceri : ființa, hrana și educația. Or, dacă un copil poate fi născut din orice părinți, educația nu vor putea s-o facă decât numai părinții perfect hotărâți și perfect siguri. Dar cum ar putea fi părinții perfect hotărâți și siguri, dacă bărbatul și femeia nu rămân atașați unul de altul prin legătura denumită căsătorie ? (*Sentences*, C. IV, Dist. 26, art. 1)

Este important însă a semnală, de asemenea, că un copil are nevoie nu numai de hrană pentru corpul său, dar și de instrucție pentru mintea sa. Animalele sunt prevăzute cu un instinct care ajunge să le conducă ; omul nu dobândește însă indispensabila lui înțelepciune decât printr-o experiență dificilă și de lungă durată, pe care trebuie s-o ajute experiența părinților.

Dar pentru a da copilului această instrucție, trebuie să așteptăm vârsta discernământului, iar această așteptare este lungă.

Mai mult, această instrucție nici nu-i poate fi dată într-o clipită ; ea cere un timp îndelungat, iar clocotul pasiunilor împotrivindu-i-se mereu, va trebui să adăugăm lungi acțiuni de reparare.

Muncă considerabilă, căreia mama nu va putea să-i facă față și care cere intervenția tatălui, a cărui rațiune este mai luminoasă pentru a instrui și a cărui energie este mai puternică pentru a pedepsi (*Somme contre les gentils*, III, cap. 122)" (p. 76).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



# FIȘĂ

## de evaluare a unității de curs cu tema : PEDAGOGIA CREȘTINĂ (II)

Numele cursantului \_\_\_\_\_

♦ Subiectul

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc						Complet
-------	--	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care dorește să afle mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin

♦ Experiența de învățare

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ Standardul cursului

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsesc pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ Alte teme de studiu solicitate

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.



Unitatea de curs nr. 4

## Renașterea și Reforma

1. Erasmus din Rotterdam (1467-1536) .....	96
2. François Rabelais (1494-1553) .....	99
3. Juan Luis Vives (1492-1540).....	105
4. Michel de Montaigne (1533-1592).....	109
5. Thomas Morus (1478-1535) .....	114
6. Tommaso Campanella (1568-1639) .....	116

---

### Obiectivele unității de curs :

- cunoașterea principalelor idei pedagogice aduse de modernitatea europeană ;
  - delimitarea pentru fiecare autor a concepțiilor pedagogice caracteristice ;
  - realizarea unor comparații între concepțiile pedagogice din această perioadă și cele emise anterior ;
  - înțelegerea textelor și realizarea unor comentarii cât mai avizate și creative.
-

# 1. Erasmus din Rotterdam (1467-1536)

**Repere biografice.** Rod al unei iubiri vinovate (este copil din flori), „mult-râvnitul” copil își va autoironiza soarta dându-și numele de Desiderius (doritul!), dar, mai mult decât atât, va afișa o atitudine frustă, sinceră și directă față de semenii și existență. Cea mai mare parte din anii copilăriei (rămâne orfan de mic) și ai tinereții și-i petrece prin mănăstirile din Olanda, dând dovadă de o inteligență ieșită din comun și de o maturizare precoce. După periplul educativ de tip mănăstiresc, va obține o bursă la Paris, învățând la faimosul colegiu Montaigu, criticat cu acrimie de Rabelais. În Anglia, la Oxford, îl va cunoaște pe Thomas Morus, cu care va lega o exemplară prietenie. Mai târziu, îl găsim în Italia, la Bologna, unde, în 1506, obține titlul de doctor în arte. Se stinge din viață la Bâle, în Elveția, în 1536. Principalele sale lucrări sunt: *Adagii*, *Elogiul nebuniei*, *Colocvii*, *Despre prima educație liberală a copiilor*, *Despre planul de învățământ*, *Educarea principelui creștin*, *Educarea femeii creștine*, *Despre educarea bunei-cuviințe*.

## 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Opera sa aduce un elogiu moderației și prudenței. Depart de a fi un revoluționar, el este mai degrabă un reformist. Trecând peste aspectele de suprafață ale existenței, trecătoare și neesențiale, Erasmus este atras de profunzimile și orizonturile autentice. În concepția lui, omul are datoria de a împinge limitele cunoașterii cât mai departe, stăpânind, prin spirit, întregul univers. Fericirea este condiționată de exaltarea inteligenței și de cunoașterea adevărului. Se manifestă împotriva oricărei ideologii și poziții partinice. Într-o vreme când cenzura și pedeapsa erau puternice, a pus în gura Doamnei „Nebunia” ceea ce el însuși nu putea să spună. Cugetul său liber a răbufnit sub forma ironiei, iar spiritul critic a fost introdus ilicit în mentalitățile oamenilor. Adevărat maestru al ambiguității, Erasmus se folosește de talentul său scriitoricesc pentru a divulga abuzurile de tot felul manifestate mai ales la nivelul claselor suprapuse. Nimic și nimeni nu scapă criticilor sale: domnitorii și regii, viața de curte, oamenii legii, cărturarii și grămăticii, filosofi și teologii, înțelepții și proștii etc. A încercat să împace creștinismul cu filosofia antică, propunând o etică și o pedagogie umanistă ce aveau la bază ideea naturii bune a omului.

---

### Întrebare

Care sunt virtuțile formative ale mesajului metaforic, ambiguu, mediat de Doamna „Nebunia”?

---

## 1.2. Concepția pedagogică

Educarea tineretului este totuna cu educarea omului, în optica marelui umanist. Devenirea maturului depinde de calitatea formării în anii tinereții. „Omul nu se naște om, ci devine”, declară Erasmus în *Despre creșterea copiilor*. Omul, prin rațiunea pe care Dumnezeu i-a dăruit-o prin creație, poate să-și amelioreze natura sa primitivă, cu condiția ca educația să fie liberală, adică să se sprijine pe liberul arbitru al omului.

Moralistul renașcentist se inspiră mai mult din înțelepciunea antică decât din cea creștină. El este un adversar înverșunat al învățământului scolastic și al dialecticii medievale.

Educația ar consta în a face să se ivească în individ toată umanitatea de care este capabil. Idealul pedagogic rezidă în formarea unei personalități cu un „corp sănătos, o inteligență activată și cultivată, împreună cu o moralitate care cuprinde în sine atât onestitatea individuală, cât și folosul adus statului și umanității întregi” (Narly, 1935, p. 293). El recomandă o educație cât mai timpurie, deoarece fiecare perioadă este bogată în potențialități. Vom face precizarea că Erasmus a fost mai degrabă un teoretician decât un practician al educației. „El are o filosofie a omului, dar îi lipsește, ca și la alți contemporani, știința copilului” (Debesse, Mialaret, 1971, p. 229). Având în centrul atenției *esența* omului, Erasmus neglijează dimensiunea  *existenței* individului concret, după observația lui Bogdan Suchodolschi. Uită, de pildă, că individul este inserat într-o lume și că se cuvine a fi pregătit pentru aceasta. Perspectiva socială este ignorată aproape în întregime.

Gânditorul avansează numeroase sugestii pedagogice referitoare la unitatea dintre corp și suflet, dintre fiziologie și psihologie, revendicând necesitatea unei educații genetice, în acord cu treptele de vârstă, prin stimularea interesului prin activități ludice. Este unul dintre primii pedagogi care atrag atenția asupra importanței politeției. Într-un secol încă deficitar din acest punct de vedere, Erasmus a intuit că politețea are o componentă morală, dincolo de aspectul simplei convenții, iar încorporarea regulilor bunei purtări reprezintă un exercițiu moral indispensabil formării personalității. De asemenea, el pledează pentru educația femeii în spiritul politeției și al bunelor moravuri.

În *Educarea principelui creștin*, Erasmus expune o serie de principii educative cu privire la educația arhiducelui Carol, viitorul Carol Quintul, reguli referitoare la direcțiile de formare a viitorului conducător. Contrar principiilor lui Machiavelli, Erasmus pledează nu numai pentru o educație fizică și militară, ci și pentru formarea intelectuală și morală cu scopul de a putea face față sarcinilor viitoare. Principele trebuie să servească interesele celorlalți, să-și părăsească propriul egoism și să fie un om al păcii și bunei înțelegeri.

Stabilirea conținutului educației este o preocupare importantă la Erasmus. În lucrarea *Planul de studii*, el cere profesorului o cunoaștere universală, adică să știe de toate. „Nu mă voi mulțumi, spune Erasmus, cu zece sau doisprezece autori, ci îi cer să fi parcurs tot domeniul științei, *orbem doctrinae*; vreau să știe totul, chiar dacă și-ar propune să predea numai elementele fundamentale”. Filosofia este prezentă prin operele lui Platon și Aristotel, teologia prin Augustin, Ioan Hrisostomul, Vasile cel Mare, Ambrozie, Ieronim, mitologia prin Homer și Ovidiu, geografia prin Pomponiu Mela, Ptolemeu și Pliniu; dacă nu poate asimila totul despre tot, dascălul va fi obligat să cunoască cel puțin esențialul din fiecare disciplină în parte. De altfel, pentru Erasmus știința nu este un scop în sine, ci un instrument la îndemâna profesorului pentru a atinge un anumit scop. Scopul rezidă în formarea la copil a facultății de a discuta atât oral, cât și în scris. Științele sunt ocazii de exersare a limbii. *Orationis facultas* este cea artă de a dezvolta o idee nu numai într-o limbă corectă, ci și elegantă, bogată, în acord cu subiectul etalat. Învățarea stilului clar și elegant se realiza în limba latină, și nu în limba națională. Aici putem întrezări o limită a educației umaniste, care, din dorința de a păstra o limbă moartă – chiar „înviață” cu neologisme, adesea neadecvate –, nu a admis exersarea în limba vie, națională, mult mai bogată și mai necesară celor ce urmau a se forma. Meritoriu este însă aportul său în ceea ce privește exercițiul stilistic, compunerea scrisă, care este o noutate didactică pentru acea vreme. Ca și Quintilianus, umanistul renascentist pune mai presus de toate inițierea individului în arta oratoriei. De aceea, educația este de ordin literar și estetic.

În lucrarea *Elogiul nebuniei*, Erasmus critică învățământul timpului său, școlile fiind percepute ca adevărate închisori spirituale. „Veșnic hămesii de foame și soioși, îmbătrânesc în mijlocul unei turme de copii, în școlile acelea, ba, mai bine zis, locuri de tristețe,



în pușcăriile lor și în acele odăi de tortură, asurzii de strigăte și sufocați de duhoare și murdărie... Ei se cred cei mai merituoși oameni de pe pământ. Ce încântați sunt ei de ei înșiși, când cu chipul și cu glasul lor amenințător bagă spaimă în ceata speriată de copii pe care, după bunul lor plac, îi snopesc în băți cu nuiiele, bețe, vergi” (Erasmus, 1959, p. 77). Educația scolastică, bazată pe reproducere mecanică, nu este pe placul marelui umanist. „Imitația este o sclavie a inteligenței, care degenerază adesea în iluzionare, în îngustime de spirit și în minciună. Imitația servilă falsifică pur și simplu caracterul, în timp ce libera dezvoltare a individualității îl redresează, îl dezvoltă, îl fortifică și îl înobilează” (Paroz, 1883, p. 99).

Erasmus insistă asupra ideii binefacerii culturii pentru formarea omului. Cultura nu este totuna cu erudiția, ci reprezintă un proces de umanizare a pornirilor instinctuale. După el, rădăcina tuturor virtuților rezidă în formarea prin educație.

#### Temă obligatorie

Comentați (pe o jumătate de pagină) ideea exprimată de Erasmus conform căreia erudiția nu este totuna cu educația.

Trebuie însă să cunoaștem înclinațiile și aptitudinile particulare ale celor tineri pentru a-i îndrepta pe calea cea mai bună. Jocul pare a fi – după el – situația cea mai relevantă pentru descoperirea înclinațiilor originare. Personalitatea educatorului își pune amprenta pe profilul devenirii educatului. Acesta trebuie să fie permisiv și afectuos față de copil. Elevul învață cu mai multă plăcere dacă dascălul este apropiat și iubitor. Intervenția educatorului se întemeiază pe interiorizarea stării de vinovăție, dacă elevul a greșit, și pe sentimentul de onoare, când acesta se comportă cuviincios. Umanistul accentuează importanța atitudinii critice a celui care se instruiște față de tot ce primește din afară.

#### Temă de reflecție

Meditați la următoarele îndemnuri ale umanistului olandez:

„Transformați în propria voastră gândire ideile drepte și bune pe care le aflați..., pentru ca ceea ce scrieți să devină gândirea și stilul vostru. Noi trebuie să fim asemenea albinei, care culege sucurile din diverse plante, apoi le transformă în stomacul lor într-un produs cu totul nou, cu o aromă specifică, diferită de aceea a tuturor plantelor din care ea le-a extras” (*apud* Paroz, 1883, p. 99). Ce trebuie să facă profesorul pentru a da curs acestei perspective?

Erasmus din Rotterdam a militat, așadar, pentru întronarea în om a umanului și a naturalului.

### 1.3. Rezumat

Pedagogia lui Erasmus se pune la dispoziția formării individului într-o perspectivă umanistă, prin intermediul culturilor greacă și latină. Scopul educației rezidă în cultivarea artei elocinței în așa fel încât individul să ajungă la performanța unui discurs suplu, elegant și frumos. Chiar științele sunt prilejuri de a contribui la îmbogățirea limbajului. Erasmus este un adversar al învățământului scolastic, venind cu propuneri de principii educative de o modernitate pe măsura nonconformismului care l-a caracterizat.

## 1.4. Texte reprezentative

Erasmus din Rotterdam, 1959, *Elogiul nebuniei*, Editura Științifică, București.

„Științele se răspândiră în lume – ca și celelalte molime omenești – având aceiași izvoditori care au adus toate pacostele pe capul muritorilor, adică demonii, ce și-au luat numele acesta, adică știutorii de la știința lor. Neamul acela simplu de la vârsta de aur nu era ferecat cu nici o știință; se lăsa dus de fire și călăuzit doar de pornirile lui. La ce ar fi fost trebuitoare gramatica atunci când toți se slujeau de aceeași limbă, iar vorbirii nu i se cerea altceva decât să ne facă să ne înțelegem unul cu celălalt? La ce ar fi folosit dialectica, dacă nu exista retorica, atunci când nici un om nu punea bețe în roțile celuilalt? La ce, cunoașterea de legi, când lipseau obiceiurile cele rele, din care, fără îndoială, s-au născut legile bune?” (pp. 46-47).

„Acum să trec la acelea care se bucură între oameni de aparența înțelepciunii și care vânează, cum se spune, acea ramură de aur. Printre aceștia locul de frunte îl dețin grămăticii, soiul de oameni cel mai nenorocit, obidit și urât, ca nici un altul, de către zei, dacă nu le-aș ușura eu, printr-un fel de dulce sminteală, greutatea meseriei lor nenorocite. Căci nu numai cinci furii – cum spune o epigramă greacă – sunt pe urmele lor, ci mii și mii. Veșnic hămesii de foame și soioși, îmbătrânesc în mijlocul unei turme de copii, în școlile acelea, ba, mai bine-zis, locuri de tristețe, în pușcăriile lor și în acele odăi de tortură, asurziți de strigăte și sufocați de duhoare și murdărie. Totuși, prin bunătatea mea, ei se cred cei mai merituoși oameni de pe pământ. Ce încântați sunt ei de ei înșiși, când cu chipul și cu glasul lor amenințător bagă spaima în ceata speriată de copii pe care, după bunul lor plac, îi snopesc în bătai cu nuiile, bețe, vergi, imitând pe măgarul acela din Cumae. Totodată, murdăria de pe ei li se pare un semn de eleganță, duhoarea lor un miros de maghiran, iar robia lor o socot o adevărată domnie [...]. Ei bagă în capul copiilor curate aiureli, dar, cu toate acestea, cu ce ifos nu disprețuiesc pe un Palaemon sau pe un Donat, în raport cu propria lor știință! Și nu știu prin ce vrăjitorie uimitoare fac pe proastele de mame ale copiilor și pe tații lor cu totul lipsiți de minte, să creadă că ei sunt într-adevăr ceea ce se pretind. Mai adaugă și plăcerea nespusă pe care o simt, de câte ori unul dintre ei a descoperit în vreun manuscris muced numele mamei lui Anchise sau vreun cuvânt necunoscut de prostime, ca: tăurar, gură zdrențuită sau șterpelitor ori dacă vreunul a găsit o piatră veche, cu literele pe jumătate șterse. O, Jupiter, ce bucurie exaltată, ce triumfuri, ce mai laude, ca și cum ar fi supus Africa sau ar fi cucerit Babilonul!

Ce mândri, când își arată peste tot stihurile lor cu totul searbede și nesărate! Și totuși se găsesc admiratori care cred că duhul lui Virgiliu a trecut de-a dreptul în pieptul acestor versificatori” (pp. 77-78).

## 2. François Rabelais (1494-1553)

**Repere biografice.** Figură remarcabilă a umanismului renascentist, Rabelais a studiat și a călătorit foarte mult. Îl putem găsi în mai multe ipostaze: călugăr cordelier, apoi benedictin, preot sau paroh; o perioadă a fost secretar al unui episcop și preceptor, apoi student medicinist la Montpellier, unde își ia și doctoratul. Este medic și profesor la Grenoble, Narbonne, Metz.



Deseori, a fost persecutat sau marginalizat, ceea ce l-a determinat să ducă o viață nomadă. Avea o cultură enciclopedică și competența de a cunoaște mai multe limbi de circulație. Romanele *Gargantua și Pantagruel* constituie creațiile sale cele mai importante.

## 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

Opera lui Rabelais se înscrie în tradiția umanistă renașcentistă, de relevare a potențelor umane, de criticare a obscurantismului și a limitelor în care alunecaseră la un moment dat instituțiile ecleziastice și călugărești. El face o pledoarie pentru valoarea culturii, pentru libertatea de conștiință, pentru reîntoarcerea la tradiția literară și filosofică a Antichității. Paginile consacrate educației de către Rabelais sunt considerate „prima apariție a ceea ce se poate numi *realism* în instrucție, împotriva *formalismului* scolastic” (Compayré, 1889, p. 74).

## 2.2. Concepția pedagogică

Pedagogia implicită a lui Rabelais secondea critica socioculturală pe care o realizează și se ridică împotriva educației sterile, de tip scolastic. Cum sesiza Ioan Găvănescul, în a sa *Istorie a pedagogiei* (1907, p. 138), „glumețul scriitor francez ni se înfățișează ca un bazar de tot ce e mai bun și de tot ce e mai rău în materie de știință a educației”. Având în minte principiile umaniste, Rabelais scoate în evidență racilele didactice pe care se baza învățământul în colegiul parizian Montaigu, instituție emblematică pentru pedantismul și artificialitatea educației vremii. El întrevede viitorul educației pentru științe, în special pentru științele naturii; supune spiritul nu la laborioase subtilități, la artificii complicate ale paradigmei scolastice, ci la eforturile grele de confruntare cu realitatea în vederea asigurării unei înfloriri și răspândiri fecunde a sufletului omenesc.

Rabelais scoate în evidență diferența notabilă dintre educația scolastică și cea nouă, de tip umanist, comparând educația primită de Gargantua de la un oarecare preceptor teolog cu cea administrată lui Eudemon de către noul tip de dascăl – Ponocrates. Gargantua ajunsese doar la performanța de a recita pe de rost idei, cărți, fără a pătrunde în esența celor învățate și fără a avea capacitatea de a reflecta asupra ideilor asimilate. Eudemon, în schimb, devenise instruit cu adevărat, elegant în exprimare și disciplinat. Rabelais personifică prin cei doi școlari două metode didactice opuse, una bazată pe exerciții mecanice, de memorare și pe despiritualizare și alta bazată pe libertate, pe deschidere și franchețe în gândire și exprimare. Pentru a schimba cursul formării sale, Gargantua este dat și el pe mâna preceptorului umanist, însă elevul nu manifestă receptivitate imediat, ci se acomodează oarecum greu la noile principii educative întrucât, argumentează Rabelais, „natura nu suferă prefaceri subite fără de-mpotrivire mare” (1962, p. 149). El se încrede în puterea educației de a-l ridica pe om, dar arată că orientarea primă în formare este de mare importanță. Primul gest al noului profesor rezidă în „dezvățarea” lui Pantagruel de „iarba nebuniilor”, de încorsetările spirituale. Vechiul sistem de învățământ trebuia anihilat și înlocuit cu unul nou.



### Temă obligatorie

Utilizând și alte informații, pe care să le căutați singuri, faceți o comparație între învățământul scolastic și cel de tip umanist.

În ceea ce privește conținutul educativ, acesta trebuie să aibă o dezvoltare în toate domeniile. În scrisorile adresate de Gargantua fiului său, Pantagruel, se schițează deja un plan școlar și o programă destul de echilibrată. Sunt cuprinse disciplinele clasice (greaca, latina, araba, ebraica), dar sunt admise și științele naturii sau cele exacte, nu ca mijloace auxiliare (ca la Erasmus, de pildă), ci în scopul ajungerii la acel statut enciclopedic, adică de a cunoaște de toate („să te văd un munte de carte” – suna chemarea tatălui). Erudiția prin științe va fi completată de formarea morală a sufletului, în scopul accederii spre virtute, căci „înțelepciunea nu intră în sufletul răuvoitor și știința fără conștiință nu este decât o ruină a sufletului”. Rabelais este interesat ca Gargantua nu numai să cunoască lumea, ci s-o și simtă, să acționeze asiduu asupra acesteia. „Arta” dialecticii abstracte și sărăcia silogismelor descărnate de realitate sunt substituite prin arta de a observa și a interveni activ asupra lumii fizice. „Formele” sunt abandonate în beneficiul „conținuturilor” bogate și dense ale realității. Predomină, cum este și firesc, învățământul intuitiv, cel bazat pe prezentarea lucrurilor sau accederea la datele perceptibile ale lumii. Contemplațiile maladive ale educației scolastice sunt înlocuite cu efortul neîncetat, cu acțiunea intensă a minții. Se poate vorbi de caracterul ușor utopic al proiectului său educativ, bazat pe entuziasmul enciclopedic al vremii. Programul pare a fi supraîncărcat, construit anume parcă pentru niște giganți. „Dotat cu o putere de fabulare excepțională, Rabelais se eliberează parcă de propriile lui fantasmе, proiectând o serie de tendințe prin scris. A creat o lume imaginară, mai mult sau mai puțin alegorică, dintr-o dată mitică și utopică, chiar dacă altfel decât celelalte utopii ale timpului” (Debesse, Mialaret, 1971, p. 251).

Învățământul preconizat de Rabelais este unul mai degrabă realist decât speculativ, punându-l pe elev în contact direct cu cât mai multe aspecte ale realității înconjurătoare. Elevul trebuie să viziteze atelierе și prăvălii și să cunoască îndeaproape viața agricultorilor. Rabelais se ambiționează să formeze un om complet, un encicloped ca știință și ca putință, capabil și de activități fizice.

### Temă de reflecție

În ce măsură idealul educațional enciclopedic mai poate fi vizat în contemporaneitate?

Totul se va asimila în mod activ, prin interacțiunea spiritului cu datele concrete ale lumii, prin stimularea interesului. Voința proprie este considerată fermentul educației autentice. „Idea dominantă din întreaga operă a lui Rabelais este oroarea față de tot ce este reglementare, disciplină, obstacol în calea liberei desfășurări a activității. Rău este tot ceea ce stingherește, tot ceea ce frânează dorințele, trebuințele, pasiunile oamenilor. Idealul său este o societate în care natura, eliberată de orice constrângere, poate să se dezvolte în deplină libertate” (Durkheim, 1972, p. 163). El militează pentru dezlănțuirea în om a tuturor energiilor, pentru eliminarea barierelor de spațiu și de timp, a vieții artificiale ce se scurge în locurile insalubre ale sălilor de curs și chiliilor.

Educația spiritului este completată de educația corpului, prin practicarea exercițiilor de gimnastică sau prin munca brută. Educația fizică (sportul, mănuierea armelor) este gândită ca o cale de perfectare a sufletului, „partea cea mai bună, prin care numele nostru

rămâne binecuvântat printre oameni". Nu este uitată nici educația estetică sau cea religioasă. În legătură cu aceasta din urmă, Rabelais este adversarul educației formale, exterioare, fără miezul credinței și pietății autentice. În locul practicării supraabundente a rugăciunilor, el sugerează, alături de adorarea intimă prin rugăciune, și lecturarea directă a paginilor scripturistice.

## 2.3. Rezumat

Adept al umanismului renescentist, Rabelais este exponentul perspectivei realiste de organizare a educației, prin generalizarea științelor și prin impunerea unor principii precum cel al respectării libertății elevului sau cel al învățării intuitive. În perspectiva realizării unei culturi enciclopedice, el avansează un proiect curricular destul de încărcat ce se adresează formării intelectuale, morale, estetice, religioase și fizice.

### Temă de reflecție

Analizați asemănările dintre concepțiile pedagogice ale lui Erasmus și Rabelais, redată în tabelul de mai jos (cf. Simard, 1996, p. 82). Reflectați asupra unor deosebiri dintre cele două puncte de vedere.

	Erasmus	Rabelais
Dimensiunea critică	- Critică scolastică pe care o consideră arhaică, depășită, ineficace și care nu se adresează decât inteligenței verbale	- Critică scolastică pe care o judecă a fi arhaică, depășită, ineficace și care nu se adresează decât inteligenței verbale
Concepția de bază	- Are o concepție culturală, civilizată, axată pe plăcerile delicate și pe rafinamentele unei vieți civilizate și cultivate	- Are o concepție naturalistă, conform căreia natura este bună și generoasă, iar omul e construit după modelul ei
Calități umane dominante	- Eleganță și politețe, rafinament al spiritului, bun-gust și bun-simț, maniere frumoase și stăpânirea sinelui	- Energie, pasiune, forță, expansiune, exprimare liberă, care se materializează în activități intense, în acțiuni prin care omul se întoarce la natură
Principii educative, scopuri și ideal educativ	- Educația trebuie să favorizeze imitarea și deprinderea celor mai bune modele culturale și de civilitate - Ea trebuie să formeze spiritul fin, bunul-gust și bunul-simț, capacitatea de exprimare corectă, atât orală, cât și în scris - Idealul său: omul cu spirit subțire, cultivat și rafinat	- Educația trebuie să favorizeze libera exprimare și libera expansiune a tuturor facultăților: trebuie format omul complet (minte și corp) - Este împotriva disciplinei, a ceea ce limitează și reprimă - Idealul său: gigantul, omul care își dezvoltă la maximum toate facultățile. Știința nu este decât Marea Cunoaștere, dezvoltarea maximală a tuturor capacităților umane

Mijloace	- Se va învăța în principal după marii autori clasici. Se vor deprinde limbile clasice : greaca și latina. Trebuie avute în vedere modelele de limbaj rafinat	- Totul trebuie învățat prin supunerea la experiențele apropiate, prin contactul direct cu lucrurile din jur sau cu cărțile care s-au scris până în acel moment
Concepția privind cunoașterea ce urmează a fi asimilată de elev	- În mod esențial, literatura clasică	- Știința constituie sinteza tuturor cunoștințelor : ea este simultan erudiție, literatură, cunoașterea lucrurilor, a lumii, a naturii
Rolul profesorului	- Erudiția nu este un scop în sine ; ea este un mijloc de explicație literară - Dascălul trebuie să cunoască totul pentru a-i inculca elevului datoria de a învăța la rândul lui totul	- Erudiția este un scop în sine - Dascălul trebuie să cunoască totul înainte de a pretinde să învețe pe alții

## 2.4. Texte reprezentative

François Rabelais, 1962, *Gargantua și Pantagruel*,  
Editura pentru Literatură Universală, București.

„Murindu-i dascălul, Gargantua a încăput pe mâna unui bătrân răpciugos, meșterul Jobelin Bride, care i-a dat să citească pe Hugutio. Grecismele lui Herbart, doctrinalul, Părilor, Quid est și supplementum, pe Marmotral, De moribus in mensa servandis, pe Seneca : De quattor virtutibus cardinalibus ; pe Pasavantus Cum commento, Dormi secure, și altele, plămădite din același aluat. Învățându-le din doască în doască pe dinafară, a ajuns cu mintea mai răSCOAPTĂ decât a tuturor învățaților din lume” (pp. 14-15).

„Rânduiala la care a fost ținut Gargantua după chibzuința dascălilor săi sorbonarzi, Gargantua se scula de dimineată între ceasurile opt și nouă, fie că se lumina de ziuă sau nu : așa statorniciseră foștii lui învățători învățați, luându-se după spusele lui David : Vanum est vobis ante lucem surgere. Se mai hârjonea oleacă în pat, tropăia și se da de-a tumba, chipurile pentru a-și limpezi mintea ; apoi se îmbrăca după cum era vremea, de obicei cu o haină lungă de lână păroasă, căptușită cu o blană de vulpe ; se pieptăna cu pieptenele lui Mână-Lungă, adică cu cele cinci degete ; așa îi spusese dascălul lui, că spălatul, pieptănatul și orice îngrijire a trupului e, pe lumea asta, vreme pierdută degeaba.

Apoi se ușura, își lăsa udul, vărsa puțin, răgăia, se pârțăia, căsca, scuipa, tușea, sughița, strănuta și își sufla mucii ca un arhidiacon. Ca să nu-l bată bruma și să nu-l ofilească vântul, se ospăta din belșug cu măruntaie bine prăjite, cu fleici de vacă rumenite pe cărbuni, cu friptură mustoasă de căprioară și cu fel de fel de trufandale în zeama lor [...].

După ce se ospăta din belșug, Gargantua se ducea la biserică, purtând după el, într-o căruță cu coviltir, cartea lui de rugăciuni, frumos înfășurată în cearșafuri, cântărind cu incuieri și pergamente, nici mai mult nici mai puțin de unsprezece chintale și șase livre. Stătea să asculte douăzeci și șase de liturghii, iar în răstimp sosea și popa, înfășurat în odăjdii ca o pupăză, după ce avusese grijă să deserte câteva clondire, ca să prindă viers. Cu el împreună, Gargantua își depăna rugăciunile, vânturându-le cu grijă, să nu pice nici o buche pe jos.



La ieșirea din biserică îl aștepta, într-un car cu boi, un maldăr de mătânii, cu boabe mari cât capul omului. Apoi pornea la plimbare în jurul chiliilor, prin pridvoare și prin grădină, spunând de atâtea ori Tatăl-Nostru, cât șapte călugări la un loc. Învăța apoi o biată jumătate de ceas, cu ochii în carte și cu gândul la bucate.

După ce își mai golea o dată bășica, se așeza la masă. Nefiind pripit de felul lui, o lua agale, începând cu vreo câteva zeci de șunci, limbi afumate, tobă de creieri, cârnați de purcel și alte stafete ale vinului" (pp. 21-23).

„Cum l-a îndrumat Ponocrat pe Gargantua, învățându-l să nu piardă nici un ceas din zi :

Văzând Ponocrat felul cu totul necugetat în care își petrecea ziua Gargantua, a hotărât să-i dea de aici încolo o altă îndrumare. Socotind însă că firea omului nu se lasă întoarsă de la o zi la alta decât cu mare silnicie, s-a arătat la început mai îngăduitor.

Pentru a izbândi mai lesne în cele ce-și pusese în gând, Ponocrat l-a dus pe Gargantua în mijlocul învățărilor din partea locului, ca după pilda lor să-și ascuță mintea și să-și întărească dorința de o învățătură nouă, mai potrivită cu însușirile lui.

Îndrumat astfel, Gargantua s-a dedicat învățaturii cu atâta râvnă încât, nelăsând să se irosească nici un ceas al zilei, își petrecea tot timpul cu citirea cărților și adâncirea științei adevărate despre lume.

Se scula în fiecare zi la ceasurile patru de dimineață. În vreme ce slujitorii îl frecau cu ștergarele, Gargantua stătea să asculte câteva versete din Sfânta Scriptură, spuse limpede și cu glas tare, după rostirea cuvenită unei asemenea citiri" (pp. 23-24).

„Se îndrepta apoi spre un loc mai ferit, unde se ușura de rămășițele firești ale bucatelor ce mistuise. Acolo, pe îndelete, dascălul său venea să-i reamintească pildele ce ascultase, tâlmăcindu-i cu de-amănuntul părțile mai adânci și mai greu de înțeles. Iar la întoarcere se oprea să cerceteze dacă cerul s-a schimbat peste noapte și ce vreme prevestesc, pentru ziua aceea, luna și soarele.

După acesta îl îmbrăcau, îl pieptănau, îi potriveau părul în bucle, îl dichiseau și-l stropeau cu miresme, în care timp se mai întorcea o dată cu gândul la cele învățate în ajun. Își rostea lecțiile pe dinafară, căutând să desprindă învățăminte privitoare la firea oamenilor" (p. 24).

„Gargantua cu dascălul său ieșeau după aceea împreună și se îndreptau spre răspântia de drumuri de la Bracque ori la iarbă verde, unde băteau mingea, jucau ogoiul, înviorându-și trupurile cu mișcări dibace, după ce mințile și le ascușiseră cugetând. Se desfătau astfel în toată voia lor și după bunul lor plac, ducându-și jocul mai departe până se asudau learcă sau se simțeau osteniți" (p. 25).

„Între timp, sosind și doamna Pofită-Bună, se așezau la masă fără zăbavă. Până să vină chelarul cu vinurile, Gargantua asculta cu plăcere povestiri vesele despre marile isprăvi ale trecutelor vremi. Apoi, după cum avea bună-plăcere, cerea să i se citească și altele; zăbovea la un plăcut taifas cu dascălul său, vorbind despre bunătatea, folosul și alcătuirea osebitelor mâncăruri și băuturi aduse pe masă, adică pâinea, vinul, apa, sarea, carnea, peștele, fructele, legumele, rădăcinoasele, de unde despre acestea, ale lui Pliniu, Ateneu, Dioscoride, Iuliu Pollux, Galen, Porfir, Opian, Polib, Heliodor, Aristotel, Elian și ale altora. Pentru a se lămuri mai bine, porunceau adeseori să li se aducă acele cărți la masă. Gargantua învățase pe de rost tot ce scria în ele, așa că nu se afla doftor în lume care să știe măcar pe jumătate cât el" (pp. 25-26).

„Aritmetica îi plăcea lui Gargantua și în fiecare zi, după masa de prânz, și după cină își petrecea vremea cu această îndeletnicire, găsind în ea mai multă desfătare a minții decât altădată în jocul de cărți sau de zaruri" (p. 26).

„Dar, în afară de numere, Gargantua cunoștea tot atât de bine și celelalte ramuri ale matematicii: geometria, astronomia și muzica, iar în timp ce așteptau să se rumenească bucatele, cei doi se apucau să înjghebe tot felul de instrumente ale cântecului, însemnau figuri de geometrie și căutau porneau să-i dea viers din adâncul bojocilor. Gargantua învățase să cânte din liră, din lăută, din spinetă, din harfă, din flaut nemțesc (cu nouă găuri), din violă și din trombon" (pp. 26-27).

„După aceea plecau la plimbare, însoțiți de un tânăr cavalier din Turena, scutierul Gimnast, care îl învăța pe Gargantua arta călăriei” (p. 27).

„Înota în apă adâncă, pe spate, pe burtă, pe o coastă, cu tot trupul, numai cu picioarele sau cu un braț afară din apă” (p. 27).

„Așteptând să li se pregătească cina, mai răsfoiau o dată, cu coatele pe masă, câteva pagini din cărțile citite. Trebuie să vă mai spun că prânzul lui Gargantua era cumpătat și cu măsură: mânca numai ca să-și potolească foamea” (p. 29).

„În răstimpul mesei, dacă socoteau de cuviință, reluau lecția începută la prânz, iar restul cearșurilor treceau în alte convorbiri, pe cât de folositoare, pe atât de plăcute. După ce își rosteau rugăciunea, cântau din gură sau din diferite instrumente armonioase, jucau cărți, dădeau cu zarurile, ospătându-se cu prisosință până la culcare. Alteori mergeau să cerceteze adunările cărturărești și ale celor care călătoriseră prin țări străine.

În toiuil nopții, înainte de a se îndrepta fiecare spre odaia lui, alegeau dinadins locul cel mai îndepărtat și mai descoperit al locuinței, pentru a privi de acolo înfățișarea cerului, urmărind mersul cometelor (dacă erau), mărimea și așezarea astrilor, apropierea sau depărtarea lor.

Apoi, împreună cu dascălul său, Gargantua își amintea pe scurt – după pilda lui Pitagora – tot ceea ce văzuse, citise, auzise și făcuse în ziua care se încheia.

Se rugau și se închinau lui Dumnezeu, mărturisindu-i credința lor, preamărindu-i necuprinsa bunățate, mulțumindu-i pentru cele ce sunt și cerându-i milă și îndurare pentru cele ce vor fi.

După care se lăsau în voia somnului” (p. 30).

### 3. Juan Luis Vives (1492-1540)

**Repere biografice.** Se naște într-o familie foarte instruită la Valencia – Spania, în 1492, anul descoperirii Americii, și va face primele studii în țara natală, studii pe care le va continua mai târziu la Paris. Este profesor la Louvain, iar apoi la Oxford. Aici îl va cunoaște pe Thomas Morus, cu care se va împrieteni, și este adulat de curtea regală; chiar regele și regina îi frecventează cursurile. A fost, de asemenea, un apropiat colaborator al lui Erasmus din Rotterdam. Principalele lui lucrări sunt: *Despre obiectele de învățământ*, *Tratat despre suflet și viață*, *Despre educația femeii creștine*, *Dialoguri*.

#### 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

Reflecțiile despre educație au la bază o serie de antecedente de psihologie empirică privind sufletul și viața. Vives este influențat îndeosebi de Quintilianus, la care se adaugă experiența în materie de educație acumulată în timp. Relevă bazele fiziologice ale faptelor psihice și încearcă primele experimente în psihologie, fiind considerat unul dintre antecesorii psihologiei experimentale și ai psihologiei copilului. Accentuează ideea rolului experienței în cunoaștere, reliefând importanța analizatorilor în sesizarea lumii perceptive. A fost un adept al toleranței, venind cu puncte de vedere religioase mult mai liberale decât cele emise de instanțele ecleziastice ale timpului. Părerile sale despre educație au fost fructificate de către iezuiți.



### 3.2. Concepția pedagogică

Pentru Vives, izvorul cunoașterii se găsește nu în manualele de filosofie scolastică, nici în interminabilele controverse dialectice pline de subtilități și de futilități ale Universității din Paris, ci la marii autori greci și romani. Cunoașterea se stratifică de-a lungul timpului și trebuie să se privească înapoi, revenind la sursele prime, purtătoare de comori ascunse. În cadrul culturii clasice latine îi apreciază în mod deosebit pe oratori, pentru care cuvântarea nu este un joc literar gratuit, nici o elucubrație teoretică; discursul lor are o funcțiune publică, este menit să convingă masele, să regleze treburile financiare; este o ipostază a cuvântului-acțiune, care imprimă formă existenței personale și sociale. Omul public fără știința cuvântului este condamnat la eșec, de unde interesul mare al lui Vives pentru Cicero, pe care îl comentează pe multe pagini.

Conformitatea cu legile naturii pare a fi crezul său pedagogic. Rezultatul educației rezidă în ceea ce rămâne în om după ce aceasta a fost exercitată, mai precis ceea ce elevul demonstrează că a achiziționat prin comportamentele și faptele sale. Forța educației constă în stimularea acelor potențe care există în om, care pot deveni realitate sau se pot pierde.

Idealul educativ este de esență religioasă. Educatorul va sădi în copil germenul religiozității, căci fără puterea lui Dumnezeu – crede Vives – nimic nu se poate face. Omul este creat pentru a participa la natura divină, și nu pentru a se deda plăcerilor sau speculațiilor ieftine. Pietatea și supunerea față de divinitate sunt căi pentru a ajunge spre perfecțiunea omului și singurele condiții necesare. Dar iubirea și adorarea lui Dumnezeu nu înseamnă contemplație mistică, ci activitate și mobilizare conștientă pentru a atinge acest scop. Ne apropiem de divinitate când acționăm într-un mod plăcut și cerut de ea. Iubirea pe care divinitatea ne-o pretinde trebuie să se reverse, mai întâi, asupra aproapei. Educația religioasă predetermină la Vives educația morală și pe cea civică.

Educația în familie, continuată chiar dacă se începe frecventarea școlilor publice, este preferată sistemului de internat al școlilor mănăstirești. Școlile de stat trebuie să fie astfel concepute încât să-și găsească locul aici și copiii nevoiași. În fiecare sat ar fi necesară o școală elementară, iar în fiecare provincie s-ar fi înființat o academie.

O atenție deosebită trebuie acordată recrutării și formării dascălilor. Ar fi de preferat, după Vives, să avem mai puțini profesori decât mulți și cu defecte. În opinia sa, copiii nu pot fi lăsați pe mâna unor nepricepuți: profesorul va poseda o cultură bogată, va dovedi dragoste și atașament față de tineri, va comunica și va accesibiliza cât mai mult cunoștințele dobândite, va învăța permanent. El trebuie să posede capacitatea și dexteritatea predării, dar și un comportament moral ireproșabil. Vives abordează, printre primii în istoria pedagogiei, chestiunea influenței pe care o poate avea profesorul asupra performanțelor elevilor (Martín Ibáñez, 1994, p. 783). Subliniază ideea că, o dată elevul orientat spre o anumită activitate, tatăl acestuia, precum și dascălul trebuie să încurajeze speranțele cele mai înalte. Ei trebuie să se încreadă în progresele copiilor pe planul cunoașterii și al comportamentului. Se ipostaziază aici una dintre trăsăturile Renașterii, și anume încrederea în forțele omului de a se perfecționa. Profesorul trebuie să recunoască tendințele bune și rele, trăsăturile pozitive pentru a le încuraja și cele negative pentru a le schimba. Este important ca elevul să se simtă apreciat și evaluat.

#### Activitate

Comentați ideea privind importanța calităților învățătorilor expusă de Vives.



Activitățile ludice vor fi mijloace eficiente de a forma și instrui. Vives admite că este necesară și prezența în școală a unor bătrâni experimentați, pentru ca întregul suflet să fie format. El cere ca localul școlii să fie plasat la distanță de locuri zgomotoase, dacă s-ar putea pe malul mării, în vecinătatea „negustorilor cumsecade”. Vives consideră că jocul poate fi și un prilej de a cunoaște natura intimă și înclinațiile originare ale ființei umane. Educația se va face într-o atmosferă destinsă, prin apelul la istorioare, glume, prin evitarea constrângerilor și atitudinilor inhibitoare.

În ceea ce privește conținutul educațional, Vives avertizează asupra importanței selecției raționale a cunoștințelor, astfel încât acestea să-și dovedească utilitatea. Spre deosebire de învățământul tradițional, prevalent speculativ, el insistă pe promovarea unor discipline cu o accentuată dimensiune practică. Timpul alocat studiilor nu va fi egal pentru toți. Egalizarea și standardizarea condițiilor de timp nu corespunde nevoilor diferite ale școlarilor. Din momentul în care intră în școală, elevul va fi ținut sub observație, pentru a i se surprinde adevăratele înclinații. Instrucția va începe cu studiul limbilor, mai întâi al limbii materne, iar apoi al limbii străine. Spre deosebire de Erasmus, care pretindea studierea latinei la început, Vives este de părere că mai trebuincioasă este limba maternă și chiar dialectul comunității. Pe la 15 ani sunt introduse științele pe baza metodei intuitive. Activitatea practică este considerată o modalitate de încorporare și aplicare a celor învățate. Pentru prima dată în istoria pedagogiei, se amintește despre orientarea școlară a elevilor pentru accesul la o anumită meserie. La intervale regulate (două-trei luni), profesorii se adunau pentru a lua o hotărâre cu privire la traseul școlar ulterior al unui elev, potrivit înclinațiilor predominante observate în timpul activităților de instruire. Uneori, se apela la un fel de „anchete” pentru depistarea copiilor cu posibilități de învățare mai mari sau mai mici. Respectarea unor principii de învățare este prescrisă cu grijă de către Vives. El ne invită să procedăm progresiv, de la cunoscut la necunoscut, de la ușor la greu, prin repetări și îmbogățiri ulterioare, prin integrări în sisteme de cunoștințe din ce în ce mai complicate.

Preocupările spirituale vor precumpăni în proiectul său educativ. Cultura asimilată trebuie să fie concordantă cu principiile morale și să faciliteze formarea omului înțelept și bun. A studia doar de dragul studiului nu este un fapt demn de admirat. Epoca în care domnește erudiția nu pare a fi fericită; lumea autentică e aceea în care oamenii înțelepți aplică ceea ce au învățat, procedând, cum cerea Diogene, precum cei care vorbesc așa cum trăiesc și trăiesc cum vorbesc.

Vives este convins că educația femeilor e mai mult decât necesară. Alunecarea în lux sau frivolitate, ca și aroganța unora dintre ele se datorează aproape în exclusivitate lipsei de instrucție. Fetele începeau și ele instrucția cu latina, istoria antică, științele naturale, lucrul manual, cu inițierea în chestiuni de igienă și de alimentare a copiilor mici. Nu este uitată nici inițierea în îndeletnicirile gospodărești: gătit, țesut, cusut.

---

### Exercițiu

Enunțați gândirea pedagogică a lui Vives în câteva principii didactice și educaționale acceptate de pedagogia contemporană.

---

### 3.3. Rezumat

Vives relevă importanța cunoașterii antecedentelor psihologice pentru o bună educație, avansând principii și propunând direcții de cercetare specifice psihologiei copilului. Pentru formarea personalității în acord cu idealul creștin, recomandă un învățământ bazat pe o cultură clasică, dar și pe un conținut ce concordă cu interesele individuale și are aplicabilitate practică. El se pronunță pentru o educație publică și aduce argumente în favoarea unei educații diferențiate pentru femei. De asemenea, acordă un interes aparte pregătirii culturale și formării morale a profesorilor.

### 3.4. Texte reprezentative

Citate din Vives, *apud* Alain Guy, 1972, *Vives ou l'humanisme engagé*, Éditions Seghers.

*De instrumento probabilitatis*, I: „Spiritul uman, care este facultatea destinată cunoașterii adevărului, este de proveniență naturală și se aseamănă oarecum cu adevărurile prime ce reprezintă semințele din care se nasc celelalte adevăruri și care sunt numite anticipații și informații” (p. 159).

*De anima*: „Scopul către care tinde rațiunea în contemplarea adevărului și cel al rațiunii în acțiune este binele. Această a doua rațiune produce judecata prin compararea adevărului cu binele” (p. 163).

*De tradendis disciplinis*, II: „În talentul intelectual (*ingenium*) se vor considera acțiunea (*actio*) și materia (*materia*) atât separate, cât și luate împreună. De aici apar afectele sau moravurile. În acțiune există două elemente: intenția (*intentio*) și extensia (*extensio*), adică gradul său de mărime, durata, rapiditatea sau lentoarea” (p. 166).

„Școala trebuie să se situeze departe de mulțime, de meșteșugarii care la muncă fac zgomot [...]. Ea nu trebuie să fie nici chiar în deșert [...]. Ar fi bine ca locuitorii să fie serioși și drepti pentru ca elevii să poată nutri respect pentru ei [...]. Ar fi bine ca școala să fie departe de Curtea Regală și de vecinătatea fetelor: curtezanii incită spiritele încă naive la moliciune și moravuri rele și influențează ușor sufletele slabe și maleabile; fetele atrag prin frumusețea lor și expun acest dulce rău. Colegiul ar trebui să fie situat în afara orașului [...] departe de drumul mare” (p. 174).

„Profesorii trebuie să posede nu numai o știință, astfel încât să poată preda excelent, ci și facultatea și dexteritatea cerută pentru a forma elevii. Moravurile lor trebuie să fie pure [...]. Profesorul va fi, de asemenea, prudent; își va adapta arta la auditoriul său, astfel încât acesta să aibă din lecții un cât mai mare folos [...]. Prudența, conducătoare a întregii vieți, este foarte eficientă pentru a preda corect științele, pentru a corecta viciile, pentru a pedepsi, când este nevoie și exact în măsura în care aceasta se impune” (p. 176).

„Există două vicii care trebuie ținute departe de erudiție și de erudiți: avariția și dorința de onoruri, care corup artel și expun la dispreț, căci îi incită pe oamenii docili la comportamente nedemne” (p. 177).

„La fiecare două, trei luni profesorii reuniți vor delibera asupra dispozițiilor intelectuale ale elevilor lor astfel încât fiecare elev să fie orientat către știința pentru care pare apt. Dacă vom face acest lucru, un profit incredibil va fi înregistrat de întreaga specie umană [...]. Cei care sunt născuți și dispuși pentru profesia aleasă îndeplinesc orice sarcină bine și cu mulțumire sufletească; dacă, dimpotrivă, forțăm spiritele spre sarcini care nu le convin, vom vedea apărând totul ca sinistru și deviat” (p. 178).

*De institutione christianae feminae*, I: „Pentru multe persoane, femeile citite sunt suspecte, ca și cum un plus de erudiție ar crește răutatea naturală a speciei umane; dar atunci n-ar trebui, de asemenea, să suspectăm și bărbații savanți atunci când o erudiție perversă este conjugată cu un

caracter depravat? Instrucția pe care aş vrea să o propun întregului gen uman este echilibrată şi pură: este cea care determină creşterea şi care ne face mai buni” (p. 182).

*Introductio ad sapientiam*, I: „Ne construim erudiția cu trei instrumente: talentul intelectual, memoria, aplicarea. Talentul intelectual se ascute prin exercițiu. Memoria se dezvoltă cultivând-o. Fie că ai citi, fie că ai asculta ceva, fii atent. Forțează-te să fii acolo și să faci ceea ce trebuie să faci, și nu altceva. Să știi că tu pierzi timpul dacă nu ești atent la ceea ce citești sau la ceea ce ascuți. Să nu-ți fie rușine să întrebi ceea ce nu știi. Nu roși când înveți ceva de la cineva, căci cei mai mari oameni n-au roșit niciodată. Dacă vrei să pari savant, străduiește-te să fii, nu există drum mai scurt pentru a obține acest rezultat” (p. 172).

„Bogățiile, proprietățile, hainele nu sunt bune decât să fie utilizate. Imensele bogății nu ajută la o astfel de utilizare, ci o antrenează, la fel ca și fardurile” (p. 197).

„Nevoia a inventat haina utilă; luxul a imaginat haina prețioasă; vanitatea face să apară haina elegantă. Ambiția ne-a învățat multe lucruri condamnabile – oamenii caută să facă o onoare dintr-o haină, în timp ce aceasta mărturisește de fapt slăbiciunea lor.

Noblețea adevărată și solidă vine din virtute. Este prostesc să te mândrești că ai un tată bun când tu însuși ești rău și îl dezonorezi prin ceea ce faci” (p. 198).

„Prin răutatea noastră, facem să fie proprietatea noastră ceea ce natura liberală a făcut comun pentru toți. Ceea ce este pus la vedere și la dispoziția tuturor noi deturnăm, ascundem, închidem, apărăm de alții și păzim de alții prin pereți, lacăte, fier, arme și, în sfârșit, prin legi” (p. 201).

\*

*De tradentis disciplinis*, în *Opera*, vol. I, apud C. Narly, 1935, *Istoria Pedagogiei*, vol. I, Publicațiile Institutului Pedagogic, Cernăuți.

„Rezultat al educației numesc eu ceea ce educația a provocat în elev și mai ales ceea ce elevul a provocat în alții prin educație: dacă elevul, în ceea ce privește sufletul, a devenit mai bun sau mai rău, mai înțelept sau mai prost; în ce privește corpul, mai viguros sau mai slab, mai frumos sau mai urât” (p. 441).

„Pietatea este singurul drum spre perfecțiunea omului și, de aceea, este și singurul lucru necesar” (p. 438).

„Acesta este deci fructul tuturor studiilor, acesta este scopul, ca științele pe care le-am căutat pentru folosul vieții să le exercităm pentru binele public... Nici să studiem întordeauna, nici să nu ne facem din studiu viață” (p. 521).

#### 4. Michel de Montaigne (1533-1592)

**Repere biografice.** Se naște într-o familie înstărită de negustori. Tatăl său, Pierre, îi asigură o educație bogată și originală: este crescut la țară și hrănit de o doică pentru ca, în continuare, să cunoască îndeaproape vicisitudinile, dar și avantajele vieții rustice. Mai târziu, este educat de un preceptor german și învață limba latină. La vârsta de șapte ani este dat la un colegiu din Bordeaux. Studiile superioare le realizează la Bordeaux și Toulouse. O anumită perioadă este primar al orașului Bordeaux, după care se retrage la castelul său – Montaigne –, unde va scrie celebrele *Eseuri*, publicate în 1580.



#### 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

*Eseurile* cuprind puncte de vedere inedite și profunde, ce trădează o mare erudiție și talent scriitoricesc. Cultivând îndoiala, ele se situează pe aliniamentele scepticismului filosofic; Montaigne nu este împotriva cunoașterii științifice, ci mai degrabă contra dogmatismului și închiderii scolastice. „Luăm seama mai mult de opiniile și cunoașterea altora și ne limităm la acest lucru; trebuie să ni le facem pe ale noastre” – ne sugerează marele moralist (1925, p. 140). Atrăgând atenția asupra subiectivismului și relativității opiniilor omenești, Montaigne a încercat să zdruncine prejudecățile de tip medieval, bazate pe autoritatea pretins inatacabilă a unor scrieri sau persoane. Omul este considerat o parte a naturii, care trebuie să fie studiată empiric, pe baza observației și autoobservației. Teoria sa cu privire la temeiul cunoașterii îl plasează în perimetrul raționalismului. Întruchipează ca nimeni altul avântul spiritual, cultura de tip nou, care nu mai putea fi oprită din mersul ei firesc. Este un modest și chiar un timid: „S-a întâmplat cu oamenii mai învățați decât alții ceea ce se întâmplă cu spicele de grâu; cresc și se ridică ținând capul drept și mândru atunci când sunt seci; dar dacă sunt bogate în boabe în vremea coacerii, iată că se umilesc și își apleacă vârfurile”. Filosofia sa difuză este aproape de epicureism, fără a atinge tente nihiliste. Câteodată, se arată ostil față de erudiția extremă și spiritul de sistem, complăcându-se în suvoiul năvalnic al inspirației, al avalanșei de gânduri și de sentimente.

#### 4.2. Concepția pedagogică

Scepticismul gândirii sale este transferat și în plan educațional, în sensul că el nu acceptă ideile definitive, ci militează pentru formarea unei gândiri deschise, elastice, capabile de a asimila date inedite. Scopul educației constă în a forma judecata umană, în a realiza o armonie dintre corp și suflet.

Problematica educației este înfățișată de marele om de cultură în primul volum de *Eseuri*, mai precis în capitolele XXV, „Despre înfumurarea dascălicească”, și XXVI, „Despre creșterea copiilor”. Facem precizarea că filosoful francez a folosit printre primii termenul modern de *educație*, în locul altora mai vechi, mai inadecvați și mai ambigui (se utilizaseră mai ales noțiunile de *institutio* și *nourriture*). Pedagogia sa este cea a unui fin moralist, a unui om format în cultul lecturilor și al experienței vieții, dând dovadă de „gândire complexă în avântul ei, jucând cu plăcere simultan pe mai multe registre, bogat și nuanțat în formă, dar destul de simplu în conținut” (Debesse, Mialaret, 1971, p. 255). El crede că educația joacă un rol hotărâtor în viața omului, dar este conștient de dificultățile pe care le comportă punerea ei în practică. Fără a aluneca într-un optimism exagerat, consideră că buna educare poate ajuta și întări înclinațiile pe care omul le moștenește de la natură, dar care nu pot fi schimbate sau învinse din temelii. Educația nu poate „să facă pe orb să vadă”, ci călăuzește pe calea cea bună o însușire care există deja într-o anumită măsură. Ca și alți umanisti ai vremii, critică învățarea mecanică și aspectele cantitative ale asimilării, fără a se avea grijă de calitatea celor învățate. Este un adversar înverșunat al pedantismului și al formalismului scolastic, ironizând caustic exagerările și deformările educației medievale.

Idealul educativ este cuprins în noțiunea de *gentilom*, de personalitate armonioasă trupească și sufletească, dornică de a cunoaște și a respecta adevărul, de a se supune normelor bune purtări față de superiori. Vocația trebuie să orienteze traseul formativ al

copilului. Ceea ce întreprinde individul trebuie să realizeze cu plăcere și în concordanță cu înclinațiile originare. E nevoie de un om cu judecată, care prelucurează și reflectează asupra a ceea ce primește. Benefică pentru cel care învață nu este multilateralitatea cunoașterii, ci multilateralitatea puținței și posibilității de a cunoaște sau întreprinde. A avea o opinie proprie despre ceea ce se asimilează este mult mai important decât a mima ideile altora. Interogația proprie reprezintă semnul cel mai evident al faptului că spiritul este viu și lucrează. Nu contează cât știm, ci ceea ce putem face cu ceea ce știm. *În locul unui cap plin de cunoștințe este de preferat, după Montaigne, o minte bine sistematizată.* Cultivarea spiritului se va face astfel încât să predomine prelucrarea a ceea ce se primește, înainte ca ceva să devină proprietatea subiectului, așa cum mierea este prelucrată din polenul pe care albinele îl adună de la multitudinea de flori. Cunoașterea acumulată trebuie să devină acțiune, potențialitate de a acapara mai mult și de a valorifica la maximum ceea ce individul află mai departe. Nu învățătura are greutate, ci folosul acestei învățături. Totuși, cum remarcă Émile Durkheim (1972, p. 199), Montaigne „nu înțelege că știința reprezintă nu numai un tezaur de cunoștințe acumulate, ci și metode de a gândi, pe care nu le putem învăța în altă parte; și că, prin urmare, inițiind spiritul copilului în știință, nu-l împedim numai, ci îl și formăm”. Se pare că Montaigne a renunțat prea ușor la studiul științelor, condamându-le pentru aportul lor în ceea ce privește „conținutul” capului.

#### Temă obligatorie

Redați pe o pagină semnificații posibile ale tezei de mai jos :

„Nu ne muncim decât să ne încărcăm mintea, iar înțelegerea și cugetarea le lăsăm goale. Precum păsările cerului se duc uneori în căutarea grăunțelor și le aduc în cioc, fără să le știrbească, ca să le dea puilor, așa și dascălii noștri urmăresc știința în cărți și o țin pe vârful buzelor, numai ca să-i dea drumul din gușă în vânt” (Eseuri, 1984, p. 157).

Cunoașterea se manifestă cu adevărat la nivelul funcționării achizițiilor spirituale și este valorificată atunci când omul se confruntă cu aspecte inedite ale existenței sale. Pentru aceasta, e nevoie de premise filosofice și morale, în concordanță cu care omul se mișcă. Știința și judecata se cer a fi finalizate în acțiunea de calitate. Orice știință este vană dacă nu există, mai întâi, „știința bunătății”. Nu de subtilități metafizice sau dialectice are copilul nevoie, ci de reguli pentru a face față acțiunilor concrete. Trebuie să dăm copilului acea cunoaștere care-l face mai drept și mai bun. Nu devenim înțelepți studiind numai silogismele logice. Studiul filosofiei va fi completat de cunoștințe de poetică, istorie, logică, retorică, geometrie, fizică și limbi străine. Ca metode de educație recomandă, mai ales, dialogul socratic, care acționează ca un ferment al minții, și exercițiul moral sau exersarea limbilor. Nu acceptă severitatea extremă, ci recomandă mai degrabă atmosfera destinsă și tonică. În instrucție, trebuie să-și facă prezența veselie, cântecul și vioiciunea, și nu spiritul „polițienesc”. În ceea ce privește mediul convenabil de formare, el pledează pentru educația cu preceptor, departe de casă, dar nu în internat, ci prin menținerea unui contact permanent cu situațiile diverse ale devenirii lumii înconjurătoare. Educatorul trebuie să fie un om de meserie, și nu un diletant. El va fi capabil să aleagă cei mai nimeriți stimuli din mediu, în concordanță cu spiritul și căutările elevului său. Și pedagogul trebuie să aibă mintea mai degrabă bine formată decât încărcată de știință; să predomine mai curând moravurile și spiritul decât cunoașterea.



### Temă obligatorie

Comentați citatul următor :

„Orice altă știință este dăunătoare celui care nu are știința bunătății” (*Eseuri*, 1984, p. 163).

La sfârșitul perioadei de studiu, Montaigne recomandă realizarea unei călătorii finale, care să fixeze durabil cele învățate și să stârnească gusturi noi pentru cunoaștere. Orice întâlnire sau discuție cu cineva străin poate deveni un prilej de învățare de noi date. Variabilitatea și multitudinea opiniilor ne fac mai maleabili în gândire și mai abili în acțiune.

Educația femeii este limitativă, Montaigne nefiind în stare să depășească presuposițiile discutabile ale vremii. Crede că femeia nu va fi în capabilă să utilizeze cum se cuvine roadele științei, fiind un fel de sabie periculoasă ce-și poate lovi stăpânul.

Ca pedagog de ocazie, Montaigne dă dovadă de un umanism temperat. „El nu este un pedagog, ci un prieten al unei pedagogii înțelepte și umane. Nu este reflexul epocii sale, în ciuda gustului pentru citate latine, ci este o personalitate care gândește la toate cu privirea și judecata lucidă a omului liber. Nu este nici profetul educației timpurilor noastre sau al celor ulterioare, ci un însoțitor foarte apropiat de nevoile și de neliniștile noastre” (*Dubesse*, Mialaret, 1971, p. 257). Opiniile sale tonifică și dau curajul necesar în construirea unui traseu paideic viabil.

### 4.3. Rezumat

Scopul educației, în concepția lui Montaigne, constă în armonizarea trupului cu spiritul. El scoate în relief importanța vocației în educație și militează pentru spiritul de finețe, în detrimentul asimilării unei mari cantități de cunoștințe. Pentru el, cunoașterea este importantă prin consecințele etice pe care le comportă. Recomandă o educație în conformitate cu interesele proprii, dar și cu necesitățile exterioare ale ambientului social.

### 4.4. Texte reprezentative

Montaigne, 1984, *Eseuri*, vol. I, Editura Minerva, București.

„Știința este un leac bun, dar nici un leac nu-i destul de tare ca să se păstreze fără stricăciune și destrămare, dacă vasul în care este ținut nu-i bun. Unul cu vedere limpede nu o are dreaptă; ca urmare, vede binele, dar nu-l urmează; vede știința, și nu se slujește de ea” (p. 163).

„Pildele ne arată că, în cea ostășească cârmuire și în toate cele care-i seamănă, știința cărturărească moleșește și muieră vitejia, mai curând decât o întărește și o călește. Cel mai puternic stat care pare a fi acum pe lume este al turcilor, popor pe cât de deprins să prețuiască armele, pe atât să disprețuiască cele cărturărești. Eu aflat-am că Roma mai vajnică era înainte să fi căpătat mai multă știință. Națiile cele mai războinice în zilele noastre sunt cele mai necioplite și mai neștiutoare” (pp. 166-167).

„Știința, doamna mea, este mare podoabă și unealtă care minunat slujește, mai ales acelor care ursita i-a așezat pe înalta treaptă unde te afli. Nici nu poate avea adevărata sa întrebuințare în mâini grosolane și nedibace. Ea este mult mai mândră să-și dea prinosul la călăuzirea unui război și cârmuirea unui popor, să fie mijlocitoare a prieteniei vreunui principe sau a unei nații străine, decât să facă vreo dovedire dialecticească și să ia apărarea unei pricini sau să scrie o sumă de hapuri” (p. 172).



„Unui copil de neam, care are stăruință pentru cele cărturărești, nu în vederea câștigului (căci un scop atât de josnic, nevrednic este de harul și bunăvoința muzelor, apoi el are cătare și ține numai de altul) nici atât pentru înlesnirile din afară, cât pentru cele ce-l privesc, pentru a se îmbogăți și pregăti în sinea lui, având mai mult, vor să fie om priceput decât om învățat, aș vrea, de asemenea, să-i fie cu grijă ales un călăuzitor care să aibă mai curând capul bine întocmit decât tare plin, să i se ceară amândouă, dar mai mult purtarea și înțelegerea decât știința; și să apuce cu totul pe o cale nouă în sarcina ce i se dă” (p. 173).

„Nu-i de ajuns a-i întări sufletul; mai trebuie trupul călit, ca să fie vânjos. Sufletul rămâne prea încordat, dacă nu are ajutor și prea mult se silește a sluji la două trebi. Știu eu cât se opintește al meu, însoțit de un trup atât de plâpând și simțitor, care se sprijină atât de tare pe suflet” (p. 178).

„După ce i se va fi spus ceea ce-i slujește ca să-l facă mai înțelept și mai bun, i se va arăta ce este logică, fizică, geometrie, retorică. Iară științei pe care o va alege copt la minte, el ușor îi va da de urmă. Învăătura lui se va face când stând de vorbă, când din citite; când dascălul său îi va mijloci scrierea mai folositoare pentru rostul la care așintește; când îi va scoate miezul și măduva la lumină și, dacă el însuși nu este de ajuns dedat cărților, pentru a găsi ce este de găsit în multele frumoase tâlcuiri ce sunt în ele, i se va putea alătura un om cărturar, care, de câte ori va fi nevoie, va mijloci prisosul care-i trebuie, ca să le împărtășească și să le aleagă pe seama învățacelui său” (pp. 186-187).

„Eu vreau ca înfățișarea cuviincioasă și purtarea între oameni să ia chip deodată cu sufletul. Nu se clădesc un suflet și un trup, se face un om și nu trebuie făcut pe din două” (p. 193).

„Tânărul nostru nici el nu va spune învăătura pe de rost, pe cât o va făptui, dovedind-o prin purtările sale. Se va vedea dacă este chibzuit în cele ce prinde a face, dacă este bun și drept în isprăvile sale, dacă are judecată și mlădiere în vorbirea sa, tărie la boală, nu se îmbulzește la jocuri, e cumpătat în desfătările lui, nepăsător la gusturi, fie carne, pește, vin sau apă, dacă are rânduială în chivernisirea lui” (p. 197).

„Adevărata oglindă a socotinței noastre este traiul nostru” (p. 197).

\*

Montaigne, *Despre instrucția copiilor*, apud Stanciu Stoian (coord.), 1959, *Din istoria gândirii pedagogice universale*, vol. I, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.

„Ni se strigă fără încetare în urechi, așa cum cineva ar vărsa (apă) într-un butoi; iar sarcina noastră nu este decât să redăm ceea ce ni s-a spus; aș vrea să se îndrepte acest lucru și chiar de la început, după puținele sufletului pe care-l avem în mână să începem a-l pune la încercare, făcându-l să guste lucrurile, să le aleagă, să le discearnă singur, uneori deschizându-i drumul, alteori lăsându-l să și-l deschidă. Nu vreau ca el (profesorul) să inventeze și să vorbească singur; vreau ca el să-și asculte discipolul vorbind la rândul său. Socrate și, după aceea, Arcesilaus puneau mai întâi să vorbească pe discipolii lor și după aceea le vorbeau ei...” (p. 107).

„Eu nu vreau să întemnițăm pe acest copil: nu vreau să-l lăsăm pradă mâinii și gândurilor negre ale unui învățător nervos; nu vreau să-i stricăm spiritul, ținându-l în tortură și muncă, după moda altora, paisprezece, cincisprezece ore pe zi... un cabinet, o grădină, o masă și un pat, singurătatea, tovarășia, dimineața și seara, toate orele îi vor fi una, toate locurile îi vor fi locuri de studiu, căci filosofia, care, ca formatoare a judecăților și moravurilor, va fi principala sa lecție, are acest privilegiu de a se amesteca în toate...” (p. 108).

„În afară de aceasta, instrucțiunea trebuie să fie condusă cu o severă blândețe, nu cum se face: în loc de a atrage pe copii spre litere, nu li se prezintă, în realitate, decât orori și cruzime. Înlăturați-i violența și forța: nimic, după părerea mea, nu îndobitocește și nu îngreunează așa de rău o natură bine dotată din naștere... Înlăturați-i orice moliciune și delicatețe în îmbrăcăminte și așternut, în

mâncare și băutură, învățați-l cu orice; să nu ajungă un băiat frumos și o domnișoriță, ci un băiat chipeș și viguros. Copil, om vârstnic, eu am crezut și judecat întotdeauna în acest fel” (p. 108).

„Noi nu ne străduim decât pentru a ne umple memoria și lăsăm inteligența și conștiința goale. După cum păsările merg câteodată să culeagă grăunțe și le duc în cioc fără a le sfărâma, pentru a le da de mâncare puilor, tot așa pedanții noștri ciugulesc știința din cărți și n-o țin decât în vârful buzelor, pentru a o reda nedigerată și a o arunca în vânt... Noi știm să spunem: «Cicero spune astfel; iată părerile lui Platon; acestea sunt propriile cuvinte ale lui Aristotel»; dar noi, ce spunem noi înșine?...»

Noi ne însușim opiniile și știința altuia și asta e tot. Trebuie să le facem ale noastre. Noi ne asemănăm în realitate cu acela care, având nevoie de foc, ar merge să ceară la vecinul său și, găsind un foc mare și frumos, s-ar opri acolo pentru a se încălzi, fără a se mai gândi să aducă și la el acasă. La ce ne servește să avem pântecele plin cu carne, dacă ea nu se digeră, dacă ea nu se transformă în noi, dacă ea nu ne adaugă nimic și nu ne întărește?...” (p. 109).

## 5. Thomas Morus (1478-1535)

**Repere biografice.** Se naște în Anglia într-o familie de magistrați și primește primele învățături de la un prelat. Mai târziu, studiază dreptul la Universitatea din Oxford. Ocupă funcții de stat la curtea regelui Henric al VIII-lea, cu care va intra în conflict, fiind acuzat de înaltă trădare și executat prin decapitare. Umanist de marcă, devine celebru prin *Cartea de aur, pe cât de folositoare, pe atât de distractivă, despre cea mai bună formă de organizare a statului și despre noua insulă, Utopia*.

### 5.1. Premise ale gândirii pedagogice

Este considerat unul dintre întemeietorii socialismului utopic. În *Utopia* (în greaca veche ar însemna *loc care nu există nicăieri*), Morus, constatând și criticând fărădelegile timpului său, zugrăvește o societate ideală unde producția și repartitia socială se realizează pe bază de egalitate. Încearcă să demonstreze că proprietatea particulară este izvorul tuturor relelor și, de aceea, propune un tip de societate egalitaristă în care munca productivă este obligatorie, iar rezultatele sunt împărțite cu grijă de către stat. Proprietatea privată este total abolită: chiar și locuințele sunt schimbate o dată la zece ani, prin tragere la sorți. Elementul principal în noua societate constă în organizarea rațională a producției, unde toți trebuie să-și ocupe locul cuvenit. Munca este precis reglementată: se muncește constant șase ore pe zi.

Diversitatea cunoștințelor lingvistice, interesul arătat pentru activitatea intelectualului, pentru pictură și muzică, aptitudinea de a aborda subiecte importante, toate acestea fac din Morus o figură aparte a vremii. Spiritul său face corp comun cu umanismul, dar nu cu cel de factură antropocentristă și ateistă, ci cu cel care acordă interes spiritului și lumii înconjurătoare. Astfel, se descoperă frumusețea lumii și a omului prin intuirea imenselor disponibilități ale creației.



## 5.2. Concepția pedagogică

Filosofia educativă a lui Morus are la bază lecturile sale, ca și observarea atentă a vieții sociale și politice a vremii. A crezut cu putere că omul este capabil de înnobilare, de depășire a opacităților, de trăire în preajma artelor și filosofiei, de cultivare a interesului pentru progresele științei.

Utopia pe care a compus-o reprezintă o satiră politică și, totodată, o poveste alegorică.

Pentru stabilirea noii ordini, educația va deține un rol primordial. Educația profesională este vizată cu precădere. Munca agricolă este prescrisă ambelor sexe. Studiile clasice sunt oarecum neglijate (filosofia, logica, greaca). Educația intelectului se realizează, îndeosebi, după îndeplinirea „planului” de muncă, în timpul rămas la dispoziție. Utopienii se consideră oameni cultivați, care stăpânesc toate artele și științele vremii lor. Educația se realizează în limba maternă, pentru toți copiii, și este corelată cu activitățile concrete ce urmează a fi desfășurate de către fiecare în parte. Sunt delimitate o serie de etape ale educației: până la 5 ani, educația se face în familie; urmează educația socială, până la 14 ani, prin însușirea normelor de bună conviețuire. Se va înculca elevilor disprețul față de podoaabe și avuție, în favoarea cumpătării și bunelor moravuri.

Capitolul intitulat „Despre arte și meserii”, din lucrarea *Utopia*, descrie amănunțit felul cum trebuie realizat învățământul. După Morus, educația este obligatorie și generală pentru toți copiii. Cunoștințele „teoretice” sunt date de bătrânii învățați, iar cele de ordin practic se însușesc prin acțiune, în circumstanțele inițierii în anumite meserii (zidărie, fierărie, dulgherie, țesut, agricultură etc.). Copiii vor tinde să preia meseria propriilor părinți, acest principiu stând în firea lucrurilor. Fetele se bucură de același tratament ca și băieții. Copiilor mai dotați din punct de vedere intelectual li se rezervă o instrucție deosebită. În urma unor voturi secrete, aceștia sunt selectați, scutiți de munci fizice și sunt orientați spre aprofundarea studiilor. Există posibilitatea trecerii copiilor din grupa „muncitorilor” în cea a „învățaților” (viitori preoți, diplomați, conducători), aptitudinile și rezultatele fiind hotărâtoare în acest sens.

Educația este administrată și adulților, după orele de muncă, în vederea îmbogățirii minții și luminării sufletului lor. Îmbinarea dintre munca fizică și cea spirituală contribuie la dezvoltarea armonioasă – scop prioritar al educației utopienilor.

---

### Întrebare

În ce măsură unele precepte invocate de Morus se dovedesc a fi valide în societatea concretă, de astăzi?

---

## 5.3. Rezumat

Morus construiește o educație în acord cu notele utopice ale societății visate de el. Primează educația profesională, dictată de nevoile directe ale comunității. Este limitată educația spiritului, dar se recomandă educația prin acțiunea directă asupra lucrurilor. O atenție deosebită este acordată copiilor cu aptitudini speciale.



## 5.4. Texte reprezentative

Thomas Morus, 1958, *Utopia*, Editura Științifică, București.

„Îndeobște, fiecare deprinde meseria pe care au avut-o părinții lui, căci pe cei mai mulți firea lor îi împinge la aceasta. Dacă îl trage inima la altceva, el e trecut prin înfiere, într-una din familiile care se îndeletnicesc cu meseria la care râvnește, revenind nu atât tatălui său, cât dregătorilor, grija să-l emancipeze unui tată de familie înțelept și cinstit.

Dacă cineva, pe lângă meșteșugul în care se desăvârșește, mai vrea să deprindă încă unul, i se îngăduie s-o facă, tot în felul arătat mai sus; însușindu-și-le pe amândouă, el exercită dintre ele pe cel pe care-l vrea, afară numai dacă orașul nu duce lipsă de un meșteșug mai mult decât de altul” (p. 91).

„Răstimpul dintre muncă, mese și somn, fiecare are dreptul să și-l întrebuințeze cum crede de cuviință, dar nu spre a se deda desfrâului și lenei, ci, fiind dezlegat de munca lui obișnuită, să se folosească de timpul liber în chip înțelept pentru o altă îndeletnicire. Cei mai mulți închină acest răstimp luminării minții. Potrivit unei datini ținută cu sfințenie, în fiecare zi, dis-de-dimineață, se citește dintr-o carte, pentru cei care se află de față, fiind datori să se găsească acolo numai cei aleși anume pentru învățătură. Poporul însă, din toate stările, se strânge în mare număr, bărbați și femei, unii ca să asculte citirea din cărți, alții – altele, fiecare după înclinarea lui. Dacă cineva nu simte aplicare pentru astfel de îndeletniciri ale minții, ci vrea să și folosească timpul liber cu meseria lui obișnuită, nimeni nu-l împiedică, ba chiar e lăudat pentru că, oricum, munca lui e folositoare obștii.

Seara, după masă, oamenii petrec un ceas cu felurite desfătări: vara în grădini, iarna în aceleași încăperi obștești în care iau masa împreună. Acolo, sau cântă, sau își petrec vremea stând la clacă. Nu cunosc nici zarurile și nici alte feluri de jocuri de noroc, atât de neghioabe și de primejdioase. Ei joacă, de obicei, două feluri de jocuri, care seamănă într-o măsură cu șahul nostru: unul se numește lupta numerelor în care un număr mănâncă pe celălalt. Al doilea joc e lupta virtuților cu viciile, puse față în față în linie de bătaie; acest joc pune omului înaintea ochilor ura care le dezbină și totodată desăvârșita unire a virtuților împotriva viciilor; mai departe, se arată ce viciu se împotrivesc fiecărei virtuți și cum viciile atacă virtuțile cu putere, pe față, sau pornesc împotriva lor pieziș, prin vicleșuguri; cum, în sfârșit, virtutea respinge atacurile viciului, cum se ferește de uneltirile lui și în ce chip biruința e de o parte sau de alta” (p. 92).

„De aceeași scutire necurmată se bucură și cei pe care poporul, după sfatul preoților, îi hărăzește, printr-un vot secret al sifogranților, să adâncească studiul artelor și al științelor; dacă vreunul dintre ei înșală însă nădejțile puse în el, e trimis înapoi printre muncitori și, dimpotrivă, nu rareori se întâmplă că un muncitor cu brațele se dedă învățăturii cu atâta trageră de inimă în ceasurile de răgaz și face mulțumită zelului său progrese atât de mari încât e scutit de a mai munci în meseria lui și e ridicat în rândul învățaților. Dintre acești învățați se aleg diplomații, preoții, tribunorii și chiar principele, care, în limba veche se numea barzan, iar mai de curând se numește adem. Ceilalți locuitori fiind harnici și îndeletnicindu-se cu meserii folositoare, ne închipuim lesne ce mare câțime de obiecte de prima mână se poate produce într-un răstimp foarte scurt” (p. 94).

## 6. Tommaso Campanella (1568-1639)

**Repere biografice.** Se naște în Calabria, Italia, într-o familie modestă, cu părinți neștiutori de carte. Intră în ordinul călugărilor dominicani. Este contemporan cu Galileo Galilei și prieten cu Giordano Bruno. În 1599, este condamnat pe viață ca urmare a participării la un complot îndreptat împotriva puterii monarhice spaniole, rămânând în închisoare, la Neapole, timp de 27 de ani. Aici scrie mai multe cărți, între care se remarcă *Cetatea Soarelui* (*La Città del Sole*), editată mai întâi în italiană și apoi în latină.

## 6.1. Premise ale gândirii pedagogice

Lucrarea sa principală prezintă o societate ideală, localizată undeva într-o insulă în Oceanul Indian. Ca și Morus, Campanella trasează caracteristicile și principiile de funcționare ale unei lumi utopice. Lucrarea este realizată sub forma unui dialog între un marinăr genovez și un membru al unui ordin călugăresc. În noua societate domnește proprietatea în comun a bunurilor, atât munca fizică, cât și cea intelectuală fiind o onoare pentru fiecare. Solarienii muncesc fiecare potrivit puterii individuale și primesc de la societate cât au nevoie. În societatea construită nu există bani, marfă, relații comerciale sau financiare și nici chiar salariul. Organizarea socială și conducerea statului sunt bazate pe principii democratice, Conducătorul (numit *Soarele* sau *Metafizicianul*) fiind ajutat de sfetnici specializați numiți *Putere*, *Înțelepciune* și *Dragoste* (*Pop*, *Sin* și *Mor*). Conducătorul, ca și ceilalți demnitari sunt aleși după criterii etice și intelectuale, dar și în funcție de capacitatea de organizare și de conducere. Fiii Soarelui trăiesc mai aproape de natură, pe care trebuie s-o cunoască, supunându-se legilor ei.

Din punct de vedere filosofic, Campanella este exponentul punctului de vedere empirist, potrivit căruia putem cunoaște realitatea prin intermediul simțurilor. Nu putem ajunge la rațiune dacă anterior realitatea nu a fost trecută prin simțuri, acestea fiind considerate adevărate porți prin care pătrund în conștiință informații despre lume. Chiar dacă avem dubii despre realitate, prin senzații se certifică o realitate de nezdruncat: existența eului care se îndoiește sau nu de pregnanța lumii reale.

## 6.2. Concepția pedagogică

Pentru a forma oameni compatibili cu aceste principii noi, Campanella acordă o mare atenție educației lor. El afirmă supremația cunoașterii, care are virtuți moralizatoare; numai cel care nu știe va ajunge crud, sclerată sau tiranic. Educația, realizată într-un mediu social prielnic, trebuie să dezvolte spiritul colectivist, sentimentul respectului puterii și sprijinul reciproc, toate acestea fiind precedate de o cultură enciclopedică. Pentru a achiziționa experiențe inedite, oamenii trebuie să cunoască mai multe limbi străine. Campanella consideră că e nevoie să se învețe mai multe meserii sau științe, pentru a depăși starea de mărginire și suficiență spirituală. Științele se predau prin contactul direct cu lucrurile și cu natura. Accentul se pune pe observația și cercetarea atentă a fenomenelor și obiectelor înconjurătoare. El crede că este bine să luăm în calcul și înclinațiile și predispozițiile originare ale tinerilor, acestea putând fi depistate cu ajutorul horoscopului.

Ceea ce atrage atenția la gânditorul italian este maniera de predare și de învățare. Educația are un caracter plăcut, prin apelul la povestiri și intuiție. Din punct de vedere metodic, el apreciază că învățarea intuitivă, pe baza unui material concret, zugrăvit pe pereții cetății, are șanse reale de a fi durabilă. Chiar și alfabetul sau limbile sunt asimilate pe baza frescelor pictate pe ziduri. Lecțiile sunt realizate în cursul unor plimbări de-a lungul celor șapte curcui care înconjoară cetatea și care prezintă realități naturale. În nișe speciale sunt prezentate eșantioane din roci, metale, instrumente de muncă, plante, animale, figuri reprezentative de oameni etc. Avem de-a face cu un adevărat muzeu în aer liber, o carte deschisă a naturii, și nu cu manuale și cărți atât de dragi oamenilor Renașterii.



### Temă obligatorie

Citiți cu atenție fragmentul din *Cetatea Soarelui*, inserat la sfârșitul acestui curs. Arătați virtuțile și limitele învățării intuitive, așa cum se realizează prin cele șapte cercuri concentrice.

Alături de cele șapte circumferințe care alcătuiesc cetatea, există laboratoare unde se fac diferite experiențe. Până la vârsta de zece ani, copiii solarienilor își însușesc toate elementele științifice, prin joc, fără constrângeri sau încorsetări. Educația este continuată și de către adulți, în timpul lor liber.

Caracterul utopic al educației promovate de Campanella este evident. Însuși premisele de la care pleacă sunt discutabile. Prin faptul că elevii nu au nime se atentează la individualitate și la sentimentele cele mai intime și mai profunde. Apoi, tuturor li se aplică același tratament, ținta fiind uniformizarea oamenilor. Este abolită nu numai proprietatea materială privată, ci și „proprietățile” spirituale unice și irepetabile.

### 6.3. Rezumat

Plăcerea individuală și activitatea personală sunt principii de bază stipulate de Campanella. El promovează ideea unui învățământ intuitiv, fără constrângeri, desfășurat în spațiul deschis al cetății solarienilor. Educația invocată de el conduce în mod direct la uniformizare și pierderea identității.

### 6.4. Texte reprezentative

Tommaso Campanella, *Cetatea Soarelui*, Editura Științifică, București, 1959.

„Înțelepciunea are în sarcina sa artelor libere și mecanice, științele toate, magistratii acestora și doctorii, precum și școlile disciplinelor. Are în subordine atâtea magistrați câte științe. Așa este un magistrat care se numește Astrologul, altul Cosmograful, Aritmeticul, Geometricul, Istoriograful. Poetul, Logicul, Retorul, Gramaticul, Medicul, Fiziologul, Politicul, Moralistul, având un singur îndreptar, pe care îl numesc Înțelepciunea; în acest compendiu sunt înscrise toate științele și încă cu o extraordinară claritate și concizie. Îl citesc poporul, după obiceiul pitagoricienilor. Înțelepciunea a dispus să se acopere pereții interiori și cei exteriori atât la caturile inferioare, cât și la cele superioare, în întreaga cetate, cu picturi din cele mai alese și să se scrie pe ei toate științele într-o ordine mirifică. Pe pereții exteriori ai templului și pe draperiile ce se lasă atunci când sacerdoții vorbesc poporului (pentru ca vocea să nu li se împrăștie dincolo de auditori) sunt pictate stele, mărimea, influențele și mișcările fiecăreia fiind notate în câte trei versuri.

Pe zidul interior al primei circumferințe se zăresc pictate toate figurile matematice, mult mai numeroase decât cele găsite de Arhimede și Euclid: sunt desenate mari, proporțional cu pereții, și artistic, cu o explicație succintă, conținută într-un vers în dreptul fiecăreia. Sunt și definiții, teoreme etc. Pe latura exterioară, convexă, a primului zid se află o descriere completă și totodată foarte mare a întregului pământ, însoțită de niște table enorme pentru fiecare provincie, unde sunt cuprinse în câteva rânduri: ceremoniile, legile, obiceiurile, originea și forța de luptă a locuitorilor; alfabetele uzitate în aceste provincii se văd deasupra alfabetului Cetății Soarelui.

În interiorul celui de-al doilea inel, și anume în încăperile de sus, se văd toate felurile de pietre prețioase și comune, de minerale, de metale, atât pictate, cât și unele în natură, cu câte o notă explicativă în două rânduri în dreptul fiecăreia. În exterior sunt desenate toate mările, fluviile,



lacurile și izvoarele din lume ; vinurile, uleiurile, precum și licorile ; originea, calitățile și efectele lor. Deasupra arcadelor, încastrate în zidărie, mai sunt și niște amfore, pline cu diverse licori, de o sută până la trei sute de ani, cu ajutorul cărora se tratează diferite boli. De asemenea, grindina, zăpezile, tunetele și tot ce se întâmplă în aer sunt exprimate în figuri cu câte o notă explicativă. Dețin arta de a produce în interiorul unei încăperi toate meteorologicile, adică vânturile, ploile, tunetul, curcubeul etc.

În interiorul celui de-al treilea inel sunt pictate toate speciile de arbori și de ierburi, unele din ele putându-se vedea și în natură, în niște vase deasupra arcadelor, pe peretele exterior. Explicațiile alăturate indică : locul unde au fost descoperite prima dată, care sunt proprietățile și calitățile lor, precum și raporturile lor cu cele cerești, cu metalele, cu părțile corpului uman, cu lucrurile marine, precum și întrebuințarea lor în medicină etc. În exterior sunt toate genurile de pești din fluvii, lacuri și mări, precum și însușirile lor, modul de reproducere, de viață, de cultivare și întrebuințare pe care o au pretutindeni și la noi, precum și raporturile lor cu lucrurile cerești și pământene, fie naturale, fie artificiale, așa că am rămas uimit văzând pești-episcop, lanț, platoșă, cui, stea, precum și imaginile lucrurilor care poartă aceste nume, perfect reproduse. Se văd și rechini, cochilii, stridii etc. Ți se înfățișează aici cu ajutorul picturii și al explicațiilor minunate tot ce are lumea acvatică demn de știut.

În interiorul celui de-al patrulea se văd pictate toate genurile de păsări, precum și calitățile lor, mărimile, obiceiurile, culorile, viața etc., aflându-se printre ele și o autentică Phoenix. În exterior se văd toate genurile de animale : reptile, șerpi, dragoni, viermi, precum și insecte și muște, tântari, tăuni, cărăbuși etc., cu condițiile lor de viață, virtuțile, veninurile și întrebuințările lor etc. Și sunt mult mai numeroase decât ne putem noi închipui.

În interiorul celui de-al cincilea se află absolut toate animalele terestre, de atâtea genuri că rămâi uimit. Căci noi nu le cunoaștem nici a mia parte ; și cum sunt foarte multe și de mărimi colosale, au fost pictate și în exteriorul circumferinței ; hei, câte feluri de cai ! ce frumusețe de forme, expuse cu atâta perfecțiune !

În interiorul celui de-al șaselea sunt pictate toate artele mecanice, cu instrumentele lor și modul în care sunt mânuite la diferite națiuni, prezentate în ordinea însemnătății lor și totodată și invențiilor lor. În exterior sunt pictați toți inventatorii pe tărâmul științelor, armelor și legilor ; printre aceștia am văzut pe Moise, pe Osiris, pe Jupiter, pe Mercur, pe Licurg, pe Pompiliu, pe Pitagora, pe Zamolxis, pe Solon, pe Charon, pe Forneus și mulți alții, avându-l pictat și pe Mahomed, pe care totuși îl detestă, socotindu-l un legislator mincinos și sordid. La loc de cinste am văzut efigia lui Iisus Hristos și a celor doisprezece apostoli pe care-i venerază și-i prețuiesc ca pe niște supraoameni ; am văzut pictați pe porticurile de jos pe Cezar, pe Alexandru, pe Pirus și Hanibal și alți eroi străluciți în războaie și în timp de pace, mai ales romani. Și când i-am întrebat, plin de admirație, de unde cunosc istoria noastră, mi-au răspuns că la ei cunoașterea tuturor limbilor este în mare cinste ; că trimit neconținut, pe tot globul pământesc, cercetători anume și soli care să studieze cu seriozitate obiceiurile și puterea armată, modul de guvernământ și istoria tuturor națiunilor, adunând la un loc și bune și rele, ca apoi să le aducă în republica lor și să se delecteze studiindu-le. Am aflat că bombardele și tipografia au fost inventate de chinezi, înaintea noastră. Au magiștri care explică aceste picturi, iar copiii s-au obișnuit să învețe toate științele până la zece ani fără efort, aproape în joacă, sub forma unor povești" (pp. 53-57).





**FIȘĂ**  
**de evaluare a unității de curs cu tema :**  
**RENAȘTEREA ȘI REFORMA**

Numele cursantului \_\_\_\_\_

♦ Subiectul

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc					Complet
-------	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care doresc să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin

♦ Experiința de învățare

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ Standardul cursului

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsesc pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ Alte teme de studiu solicitate

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.

Unitatea de curs nr. 5

## Pedagogia clasică (I)

1. Jan Amos Comenius (1592-1670) .....	124
2. François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715) .....	136
3. John Locke (1632-1704) .....	140
4. Immanuel Kant (1724-1804) .....	146

---

### Obiectivele unității de curs :

- cunoașterea și însușirea principalelor idei specifice marilor întemeietori de sisteme pedagogice ;
  - detalierea unor teme pedagogice fundamentale emise în perioada modernă ;
  - reliefaarea continuității și complementarității, în timp și spațiu, a gândirii despre educație în epoca modernă europeană ;
  - realizarea unor comparații intra- și inter-textuale, pornind de la fragmentele prezentate ;
  - analiza și interpretarea principalelor texte ale lui Comenius, Fénelon, Locke și Kant.
-



## 1. Jan Amos Comenius (1592-1670)

**Repere biografice.** Se naște în 1592, în localitatea Nivnice din Moravia, ca fiu al unui miorar originar din satul Komne (de aici i se trage și numele – Komenský sau, latinizat, Comenius). Ca și tatăl său, face parte din comunitatea „fraților boemi și moravi”, apartenență care-i va cauza numeroase neplăceri. Rămânând orfan de ambii părinți, Comenius începe studiile destul de târziu cu „schola latina” din Prerau după care, dorind să ajungă pastor al propriei comunități, studiază filosofia și teologia la universitățile din Herborn și Heidelberg. În 1618, izbucnind războiul de 30 de ani, tânărul pastor se expatriază în orașul polonez Leszno, loc unde va organiza școli, va conduce viața frăției și va scrie o importantă lucrare, *Janua aurea linquarum reserata* (*Poarta de aur deschisă a limbilor*), inițial scrisă în cehă și latină, dar tradusă repede în alte douăsprezece limbi europene. De asemenea, spre 1627, începe să lucreze la *Didactica Magna*, tratat terminat în 1640 și publicat în limba latină în 1657.

Ca urmare a faimei dobândite, Comenius este chemat de autoritățile vremii în unele țări europene pentru a organiza sistemul de învățământ. Astfel, este solicitat în 1641 de Parlamentul englez, iar un an mai târziu pleacă în Suedia, unde, timp de 4 ani, va pune bazele mai multor școli elementare. În 1650, la chemarea principelui Transilvaniei, Sigismund Rákoczi, se stabilește pe domeniul acestuia la Saros-Patak, unde va conduce gimnaziul. Aici va scrie o interesantă lucrare, *Orbis sensualium pictus* (*Lumea zugrăvită în icoane*), o adevărată enciclopedie ilustrată pentru copii, care va fi utilizată drept manual aproape două sute de ani, inclusiv în Transilvania. Tot aici va mai scrie și următoarele lucrări: *Schola ludus* (*Școala, sub formă de joc*), *Praectio morum* (*Reguli de purtare pentru tineret*). După această experiență se retrage din nou în orașul polonez Leszno, iar la izbucnirea unor conflicte socioreligioase, se va îndrepta spre Amsterdam unde se va ocupa cu educația copiilor de nobili. Se stinge din viață în acest oraș, după ce se bucurase de recunoașterea culturală cvasiunanimă din partea contemporanilor.

### 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Părintele pedagogiei moderne s-a manifestat ca un optimist în ceea ce privește posibilitățile ființei umane de a se perfecționa prin intermediul educației. Dacă există vreun mijloc de a tămădui geniul uman corupt, acesta constă în educația atentă și grijulie a tineretului. Conform opiniei sale, toți oamenii au dreptul și datoria să cunoască totul despre tot (fiind astfel un adept al pansofiei).

Ideea centrală este cea privitoare la natura formatoare, reflectându-se în spiritul uman grație paralelismului dintre om și natura însăși (cf. Piaget, 1993, 180). Prin ordinea lucrurilor se instituie adevărata educație, prin respectarea legilor firii, prin asimilarea activismului natural la formarea ființei individuale.

---

#### Activitate

Comentați ideea conform căreia omul trebuie să cunoască totul despre toate.

---

După Comenius, scopul ultim al omului se află dincolo de lumea aceasta: „Tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, urzim, dobândim și posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă” (Comenius, 1970, p. 20). Omul este realizarea cea mai de preț a lui Dumnezeu și o consecință a întregii deveniri a creației divine. Comenius a visat la o Republică creștină, în care toți să fie uniți prin cunoaștere și credință. După aprecierea lui Mayer, pedagogul cel poate fi numit „gânditor întru Dumnezeu; pentru el, Dumnezeu este începutul și sfârșitul oricărei educații” (1966, p. 231).

Are o concepție interesantă în legătură cu sorgintea cunoașterii, plasându-se pe aliniamentele unui „armonism metafizic” (G.G. Antonescu, 1939, p. 139), prin care se păstrează continuitatea dintre percepție, rațiune, revelație. Se manifestă ca un mistic ponderat, cu un puternic simț al realității și un mare învățător care voia reformarea societății. A realizat faptul că o educație profundă, creativă, este bunul cel mai de preț al omului. Adept al educației în conformitate cu natura, el ne îndeamnă să luăm exemplu de la natură, care nu forțează nimic, lasă totul să se desfășoare normal, prin subordonarea față de legile intrinsece de dezvoltare naturală a ființei umane. Imitând pilda naturii, educatorul nu va greși niciodată. Legile naturii sunt prezente și la nivelul ființei și, de aceea, ele trebuie să fie respectate. În măsura în care ne conformăm lor, profesorul intervenient nu va întâlni nici o rezistență majoră din partea celui educat. Educația se va conforma atât naturii intime a copilului, cât și legilor naturii înconjurătoare.

Fiecărui om îi este sortită o viață întreită: în pântecul mamei, pe pământ și în cer. De la primul nivel la al doilea ajungem prin naștere; de la al doilea la al treilea prin moarte și înviere. În cel de-al treilea stadiu rămânem pentru veșnicie – crede Comenius. În primul loc primim numai viața și începuturile mișcării și ale simțirii, în cel de-al doilea primim viața, mișcarea, simțirea și începuturile cunoașterii, iar în al treilea stadiu primim absoluta plenitudine în toate. Primul și al doilea lăcaș sunt asemănătoare unor ateliere, din care într-unul se formează corpul, pentru nevoile vieții următoare, iar în cel de-al doilea se formează sufletul rațional, în folosul vieții veșnice; al treilea loc aduce împlinirea și pentru cele două anterioare (p. 21). Această etapizare a întrupării perfecțiunii în ființa umană merită toată atenția noastră.

Comenius este un adept al cunoașterii totalizatoare, holistice, prin cercetarea naturii, a propriului eu și a lui Dumnezeu. Există trei izvoare principale care alimentează cunoașterea umană: lumea înconjurătoare, spiritul nostru și Sfânta Scriptură. Sursele invocate vin în sprijinul simțurilor, al rațiunii și al credinței omului. Stăpânirea acestor resurse conduce pe om la cunoașterea tuturor lucrurilor, la pansofie. Pansofia rezidă în cunoașterea universalului la modul integral. Comenius se înscrie în curentul umanist al Renașterii având în minte idealul renescentist de formare (*uomo universale*), în care primează cunoașterea întregului. Omul este o ființă rațională – crede Comenius – pentru că el cercetează lucrurile, le dă nume, le măsoară, le întrebuințează. El este stăpân peste toate creaturile. Dar pentru a ajunge până la starea de raționalitate, omul are nevoie de instrucție. Aceste premise metafizice sunt preluate și integrate în sistemul pedagogic al lui marelui gânditor.

## 1.2. Concepția pedagogică

Dacă alți gânditori au fost „musafiri” pe tărâmul pedagogiei, Comenius și-a concentrat tot efortul spre această disciplină, absorbind și resemnificând creator ceea ce se dovedise



cel mai valoros până la el (Găvănescul, 1907, p. 210). El vede predarea tuturor obiectelor de studiu ca parte integrantă a adevărului total al lui Dumnezeu, făcându-i pe elevi capabili să intuiască unitatea dintre revelația divină și descoperirea umană personală. „Comenius – subliniază Bogdan Suchodolschi –, care a continuat tradiția Renașterii ce năzuia să facă învățământul școlar mai ușor și mai plăcut, a întreprins – în raport cu filosofia empirică din acea epocă – o uriașă muncă de transformare fundamentală a programelor și metodelor de învățământ. El s-a apropiat de copil mai sigur decât oricare din predecesorii sau contemporanii săi. Mai mult ca oricine, el sfătuiește în chip foarte logic ca dascălul să ia exemplu de la grădinar, care îngrijește plantele potrivit nevoilor și posibilităților lor. Dar aceasta nu ne permite să afirmăm despre Comenius că ar fi creatorul naturalismului pedagogic conceput într-un chip modern ca o adaptare a educației și învățământului la natura psihologică a copilului și la tendințele acestuia de dezvoltare” (p. 22). Marele umanist ceh a teoretizat în *Didactica Magna* aproape toate principiile didactice, a intuit permanența educației și a anticipat cerința integrării cunoștințelor în numele adevărului divin.

Comenius crede într-o abordare relaxată, dar disciplinată a învățării (K. Gangel, W. Benson, 1994, p. 149), care să-i ajute pe copii să învețe știința, o morală autentică, să fie educați în evlavie, astfel încât să se integreze optim și rapid în viața prezentă și să se pregătească în vederea accederii în lumea viitoare.

Menirea ultimă a omului este dobândirea fericirii veșnice în comuniune cu Dumnezeu. Scopurile înnăscute ale omului sunt: a) să cunoască toate lucrurile, b) să fie stăpân peste lucruri și pe sine și c) să raporteze totul și pe sine însuși la Dumnezeu, izvorul tuturor. Aceste însușiri sunt coextensive cu trei calități, spre care se aspiră: erudiția, moralitatea și religiozitatea (pietatea). Prin erudiție se înțelege cunoașterea tuturor lucrurilor, meșteșugurilor și limbilor; prin moralitate el înțelege nu numai ținuta externă, ci întreaga comportare externă și internă; prin religiozitate se are în vedere acea venerație internă prin care spiritul omului se apropie și se îmbină cu divinitatea supremă.

Comenius a avut o concepție deosebit de modernă în legătură cu metodologia și formele de realizare a învățării. Educația se realizează preponderent prin acțiune, plecând de la o bază intuitivă consistentă. O persoană învață să scrie scriind, învață să gândească gândind și învață să memoreze memorând. A folosit lecții unde metoda demonstrativă a prevalat față de cea expozitivă. A scris un manual (*Orbis Sensualium Pictus*) în care s-a folosit de imagini ca mijloace de învățare. Fiecare capitol din acest manual începe cu o imagine în care numerele prezentate corespund cu rândurile numerotate în text. Elevul combină partea orală cu cea iconografică pentru a ajunge la idei abstracte.

Comenius se oprește îndeaproape asupra metodelor de formare a pietății și religiozității (Comenius, 1970, pp. 112-119). Cu toate că pietatea este un dar al lui Dumnezeu, inima noastră poate fi învățată să-l caute și să-l găsească. Căutăm divinitatea prin aceea că observăm urmele ei în toate creaturile. Îl urmăm pe Dumnezeu dacă ne încredințăm cu totul voinței sale, atât în tot ceea ce facem, cât și în suportarea a tot ceea ce îi place. Această stare se poate câștiga prin raportarea la trei repere: Sfânta Scriptură, lumea și noi înșine (mai exact, Cuvântul lui Dumnezeu, opera sa și îndemnul său în noi). Modul concret de a dobândi pietatea este întreit: prin meditație, prin rugăciune și prin intermediul ispitei. Meditația constă în frământarea continuă, atentă și pioasă asupra operei, cuvintelor și binefacerilor lui Dumnezeu. Rugăciunea este interiorizarea densă și oarecum continuă întru Dumnezeu, cu implorarea milei sale, spre a ne ajuta și a ne conduce cu spiritul său. Ispita (*tentatio*) nu este decât o cercetare repetată a progresului nostru în pietate, făcută de noi înșine sau de altcineva.



Educația religioasă trebuie să înceapă cât mai devreme. Când copiii ajung la vârsta de a putea fi instruiți, li se va inocula înainte de orice ideea că noi nu suntem aici numai pentru această lume și că țelul nostru este eternitatea, iar viața aceasta nu este decât un stadiu de trecere, ca noi să fim pregătiți cum se cuvine pentru a intra cu demnitate în lăcașurile de veci. Copiii vor fi deprinși cu ideea că tot ceea ce văd, aud, pipăie, fac și îndură se referă direct sau indirect la Dumnezeu.

Comenius pune accentul pe dimensiunea practic-acțională a formării religiozității. Este necesar să formăm creștini practicieni, și nu teoreticieni, chiar de la începutul instrucției, dacă vrem să avem creștini adevărați – ne atenționează marele pedagog ceh. „Religia este ceva viu și nu o pictură; ea își dezvăluie așadar vitalitatea în efectul său, după cum o sămânță vie încolțește de îndată ce o semănăm într-un pământ bun” (Comenius, 1970, p. 116). Credința, iubirea și speranța vor fi formate și întărite prin practicarea lor, și nu la modul speculativ, abstract. Se invocă necesitatea unei solidarități dintre religiozitatea internă și cea externă, dintre credința intimă și comportamentul exterior. Cultul extern al lui Dumnezeu constă în vorbirea despre Dumnezeu, în predică și în ascultarea cuvântului său, în cântarea imnurilor religioase, în utilizarea sacramentelor și a altor forme de cult publice sau particulare. Cultul intern al lui Dumnezeu constă în neîncetata gândire la prezența lui Dumnezeu, temerea și iubirea lui, propria abnegație și resemnare în mâinile lui Dumnezeu, adică dorința vădită de a face și pătimi tot ce-i place lui Dumnezeu. În timpul în care se predă învățătura creștină se va avea grijă să nu se producă fapte sau comportamente contrare preceptelor propovăduite. Unitatea dintre cuvânt și faptă este de o mare importanță în formarea pietății.

Religia, la Comenius, nu se reduce numai la un obiect oarecare de studiu, ci reprezintă o bază și un principiu de organizare a programului educativ. Ori de câte ori avem posibilitatea de a stimula sentimentul religios, acest lucru trebuie realizat indiferent că predăm istorie, literatură sau chiar științe pozitive. Perspectiva interdisciplinară de instruire este intuită și cerută de întemeietorul pedagogiei moderne.

Educația devine aproape atotputernică la pedagogul ceh. Decăderea firii umane poate fi evitată prin intermediul educației. Omul fără educație nu rămâne decât o brută. Instrucția trebuie administrată atât celor avuți, cât și celor săraci, la cei talentați, dar și la cei netalentați, tuturor fără deosebire. Aceasta va începe încă din copilărie, deoarece primele impresii au o mare influență asupra receptării celor viitoare. Spiritul uman este asemenea cerii, care este plastică și se modelează după forma sigiliului. Sufletul copilului este o *tabula rasa*, fiind lipsit de elemente înăscute. El este perceput de Comenius asemenea unei oglinzi sferice, atârnată în mijlocul unei camere în care se reflectă toate lucrurile din jur. Pregătirea omului pentru a accede la împărăția veșnică este precedată de o consistentă educație pentru lumea vizibilă, pentru perceperea și stăpânirea mundanului, pentru viața prezentă cu vicisitudinile, precaritățile sau bucuriile ei. Ca forme concrete de a ajunge la acest scop, Comenius recomandă *învățământul (sau instrucția), exemplul și practicarea a ceea ce este folositor, activitatea proprie, jocul și disciplina*.

#### Activitate

Realizați un comentariu al următorului citat din *Didactica Magna*:

„Omul stă în mijlocul creațiilor lui Dumnezeu, cu mintea sa limpede, care se poate compara cu o oglindă sferică, atârnată într-o încăpere și care reflectă imaginea tuturor lucrurilor din jur. A tuturor zic, de jur împrejur. Căci mintea noastră cuprinde nu numai ceea ce este în apropiere, dar își apropie ceea ce se află depărtat (în spațiu și timp), cercetează ceea ce este ascuns, dezvăluie ceea ce este acoperit și face efort să cunoască chiar cele incognoscibile, într-atât este (mintea noastră) nelimitată, nesfârșită” (1970, p. 26).

Învățământul reprezintă forma principală de realizare a educației. Artă universală de a-i învăța pe toți de toate constă în introducerea metodică, sistematică, după anumite principii, a tinerilor în tainele cunoașterii, ale științei, bunelor moravuri și pietății. Însușirea cunoștințelor se realizează în mod treptat, prin lărgirea continuă a volumului de informații, asemenea unor cercuri concentrice. Pe baza teoriei cercurilor concentrice, Comenius a elaborat un plan de învățământ și programe școlare. Exemplul dat de părinți, prieteni, profesori duce mai departe acumulările survenite în urma instrucției propriu-zise. Metoda exemplificării se utilizează atât în formarea morală sau religioasă, cât și în asimilarea cunoștințelor pornind de la exemplul naturii. Comenius aplică regula lui Quintilianus conform căruia „lungă este calea prin reguli, scurtă și rodnică va fi prin exemple”. Activitatea proprie este indicată, deoarece Comenius este convins de faptul că „scrierea se învață scriind, vorbirea vorbind, cântarea cântând, calculul calculând, supunerea prin supunere, abținerea prin abținere, adevărul prin spunerea adevărului” (Comenius, 1970, p. 294). Jocul este o prelungire sau completare a activității și, de aceea, el reprezintă un mijloc foarte important de manifestare a spiritului copilului. Disciplina constituie un sistem de reguli care trebuie aplicate mai ales atunci când elevii au comportamente reprobabile. Fără a fi adeptul unei severități copleșitoare, Comenius sugerează că „o școală fără disciplină e ca o moară fără de apă”. El identifică două tipuri de disciplină: una brutală, bazată pe măsuri de constrângere, inclusiv fizică, și alta blândă, prin cuvinte și sfaturi bune. Cea mai adecvată formă de disciplină – spune marele pedagog – ne-o oferă soarele ceresc, care dă lucrurilor în creștere totdeauna lumină și căldură, adeseori ploaie și vânt, rareori fulgere și tunete.

Factorii care intervin în realizarea instrucției și educației sunt invocați, inventariați și ierarhizați cu un deosebit simț al responsabilității: părinții, comunitatea copiilor, școala, factorii culturali. Părinții vor interveni asupra educației copiilor încă de la nașterea acestora. Comenius scoate în evidență un inventar de cunoștințe indispensabile pentru părinți, asemănător cu cel probat de educatoarele de astăzi. El însuși scrie un mic tratat, *Informatorul școlii materne*, ce consemnează îndrumări metodice îndeosebi pentru mame. Copiii comunică între ei și se modelează reciproc. Mediul copiilor este prielnic pentru schimbul de informații sau stări de spirit. Școala este considerată „laboratorul umanității”, unde se fuzionează omul din punct de vedere rațional și spiritual. După ce face o critică la adresa sistemului de învățământ din epoca sa (număr mic de școli, conținuturi speculative, metode scolastice sau bazate pe constrângere etc.), Comenius construiește un sistem de învățământ pe trepte sau niveluri distincte, după principii psihologice, valabil și astăzi:

- *schola materna* – sau educația realizată în familie (de la naștere până la 6 ani); sunt deprinse mersul, vorbirea, se interiorizează regulile de igienă, se face inițierea în educația morală, exersarea simțurilor și dezvoltarea inteligenței;
- *schola vernacula* – sau școala elementară, a satului (de la 6 la 12 ani); sunt exersate simțurile interne, imaginația și memoria prin deprinderea unor cunoștințe specifice de religie, citire, scriere, aritmetică, istorie, geografie, astronomie, fizică, politică, morală și meserii; studiile se realizează în limba maternă;
- *schola latina* – sau gimnaziul (de la 12 la 18 ani); se exersează priceperea și judecata prin continuarea și aprofundarea materiilor anterioare, dar și a altora noi precum latina sau limbile străine;
- *academia* – sau învățământul superior, la care aveau acces doar cei înzestrați sau cei demni de a fi admiși la onoruri publice; numită și școala de pansofie, ea avea menirea de a forma facultățile care ne arată cum se poate menține armonia.



Comenius cere ca o școală maternă să existe în fiecare sat, o școală latină în fiecare oraș și o academie în fiecare provincie sau țară. În afară de aceste instituții, el reclamă necesitatea unui „*collegium didacticum*”, adică o școală pentru viitorii formatori, și cărți panmetodice pentru pregătirea predării diferitelor materii.

Instituția specializată pentru realizarea educației rămâne școala, ca mediu prielnic pentru formarea omului. Etapizarea educației pe cele patru cicluri școlare corespunde unor evoluții naturale, în primul rând succesiunii celor patru anotimpuri ale anului, care au efecte transformatoare pentru desăvârșirea lumii plantelor.

În afară de factorii descriși mai sus, el mai solicită formarea unei rețele unde factorii culturali, conducătorii politici, marile instituții, personalități publice și învățați să sprijine prin intervenții specifice educarea tineretului și buna funcționare a școlilor.

Toate tipurile de conținuturi sau de dimensiuni ale educației sunt avute în vedere de clasicul pedagogiei mondiale. Educația fizică este necesară pentru prelungirea vieții pe pământ, pentru fortificarea trupului și pentru sănătatea spiritului. Educația intelectuală are ca obiectiv accesul la cunoștințe și la utilizarea lor adecvată în problemele vieții. Pentru prima dată în istoria pedagogiei și învățământului, structurează un plan de învățământ pe discipline școlare și elaborează o programă școlară, în sensul modern al termenului. Aceasta este alcătuită prin respectarea unor principii sau axiome: se va alege doar esențialul din fiecare știință, cunoștințele și deprinderile stipulate trebuind să fie utile, se va merge de la general la particular, cunoștințele se vor dezvolta și amplifica gradat, totul fiind dimensionat în raport cu vârsta și posibilitățile individuale ale copiilor.

Sunt deosebit de interesante propunerile lui Comenius cu privire la programul școlar, la formele de organizare a procesului de învățământ și la structura anului școlar. Orarul cuprinde două ore de studiu dimineața și două ore de repetiții și aplicații după-amiaza. A introdus sistemul vacanțelor, a folosit expresia „an școlar”, a fixat data începerii studiilor la 1 septembrie. Marele pedagog teoretizează asupra sistemului de organizare pe clase școlare și pe bază de lecții. Astfel, Comenius indică mai multe trepte sau momente ale lecției:

- pregătirea prealabilă a copiilor în vederea înțelegerii a ceea ce este nou;
- prezentarea și analiza elementelor noi, demonstrarea în vederea receptării lor;
- memorarea cunoștințelor, reflectarea asupra a ceea ce se primește prin stabilirea unor reguli sau a definițiilor;
- realizarea unor exerciții aplicative, demonstrarea ipotezelor sau a regulilor.

Teoria didactică a lui Comenius are ceva în comun cu principiile carteziene și presupune ca fiecare etapă a cunoașterii să se clădească pe o bază apercceptivă, conducând astfel spre ansambluri de cunoștințe mai bogate și mai complexe. Progresia în cercuri concentrice presupune ca formarea intelectuală să înceapă prin înțelegerea principiilor prime, indispensabile achiziției altora. După o analiză inițială, se trece la critică și la judecată, iar după un interval de exerciții practice tânărului i se deschide imensul domeniu al căutărilor originale.

Un capitol important al didacticii îl reprezintă sistemul principiilor de predare-învățare. Pentru Comenius, regulile sau axiomele didactice constituie garanția unui învățământ economic și benefic. Comenius este primul gânditor modern care a formulat și a teoretizat în mod explicit principiile educative în monumentala sa lucrare *Didactica Magna*. Aproape toate principiile didactice, recunoscute în prezent, se întemeiază pe reflecțiile profunde



ale pedagogului ceh. Redăm câteva axiome, explicitate de Comenius încă din 1632, care concordă cu cele mai actuale principii ale învățământului:

- educația se va începe de timpuriu, înainte ca mintea să fie coruptă;
- se va proceda de la general la particular;
- se va merge de la ușor la dificil;
- nimeni să nu fie încărcat cu prea multă materie;
- totul se va preda intuitiv;
- în predare, totul vizează utilizarea prezentă;
- cunoștințele se vor așeza pe o bază solidă;
- tot ce succedă va fi în legătură cu ceea ce precedă;
- totul va fi organizat pe măsura minții, a memoriei și a limbii;
- toate se vor consolida prin exerciții continue;
- toate elementele unitare să se predea împreună;
- tot ce se învață trebuie predat așa cum este și cum a apărut, adică prin prezentarea cauzelor;
- tot ce se oferă cunoașterii să se prezinte mai întâi în general și apoi în părțile sale;
- la fiecare lucru să ne oprim cât e nevoie pentru a fi înțeles;
- executarea se învață exersând;
- exercițiul să înceapă cu elemente simple, și nu cu lucruri complicate etc.

Principiile evocate de Comenius sunt intuiții geniale, dintre care unele abia în secolul XX au primit o consacrare și o fundamentare teoretică (principiul educației permanente, al predării interdisciplinare, al cunoașterii holistice a realității etc.).

Dar cum apar explicitate principiile didactice de către Comenius?

Vom începe cu principiul de bază al didacticii sale, despre care am amintit mai sus - cel al conformității educației cu natura. „Să urmăim natura, s-o imităm”, ne îndeamnă Comenius. Învățământul va urma calea și pilda naturii; după cum totul în natură începe la momentul oportun, pregătind materia și apoi formând-o, plecând de la contururile generale și terminând cu particularitățile, tot așa trebuie procedat și în școală, integrând precedentele achiziții în consens cu liniile previzionale ale educației. Actul educativ trebuie pregătit precum pasărea își pregătește cuibul; copilul va asimila mai întâi limba și apoi gramatica, prima dată prin exemple și apoi prin reguli. Un alt principiu invocat este cel al intuiției, în conformitate cu care totul trebuie înfățișat și receptat prin intermediul simțurilor. Pentru ca învățământul să fie intuitiv este necesară prezentarea lucrurilor, a fenomenelor, a modelelor care pot sta în locul acestora (tablouri, desene, planșe). Un alt principiu este cel al predării conștiente și active. În locul învățării mecanice, pe de rost, este preferată predarea logică prin relevarea cauzelor și prin participarea activă a copiilor la aflarea lor. Predarea sistematică, o altă regulă cu valoare de principiu, este invocată destul de des. Toată ple-doaria sa în materie de predare se sprijină pe caracterul planificat, eșalonat, metodic de redare a materialului informativ sau formativ. O regulă de aur pentru clasicul pedagogiei universale rezidă în crearea unui mediu plăcut, stimulativ, care să atragă și să implice afectiv pe copii. Dorința de a învăța se cere a fi formată și cultivată înainte de orice.

### Temă obligatorie

Ce principiu educațional întrezăriți în pasajul de mai jos? Vă rugăm să realizați un comentariu personal al ideii de bază sugerate în text.

„Din cele expuse până aici rezultă că omul și pomul au o condiție similară. Deoarece așa cum un pom roditor (un măr, un păr, un smochin sau o viță) poate crește de la sine, dar

rămâne sălbatic și produce fructe sălbatice, iar ca să producă fructe gustoase și dulci trebuie plantat, udat și tăiat de un grădinar priceput, tot așa și omul, prin el însuși, ajunge să aibă o înfățișare omenească (cum, de altfel, orice animal își are propria sa înfățișare), dar ca să devină o ființă deșteaptă, inteligentă, morală și pioasă trebuie să i se implanteze altoiul înțelepciunii, al onestității și al pietății” (*Didactica Magna*, p. 34).

Câteva aforisme, surprinse de Paroz (1883), care condensează gândirea didactică a lui Comenius, pot exprima succint problematica principiilor didactice:

- 1) Omul este o creatură rațională, regele creaturilor. Înainte de cădere, întreaga sa existență era dată cunoașterii, virtuții și pietății. De atunci, calea sa a fost blocată; totuși, el este capabil de aceste trei lucruri prin grația lui Dumnezeu de a ne repune pe o traiectorie a unei vieți noi.
- 2) Cunoașterea, virtutea și pietatea nu sunt conținute în natura umană; trebuie să le trezim prin studiu, exercițiu și rugăciune.
- 3) Instruirea este cu atât mai ușoară, cu cât se urmează îndeaproape mersul, calea naturii. Tot ceea ce este natural se face fără greutate.
- 4) Instrucția trebuie să fie progresivă și în consens cu forțele crescânde ale facultăților intelectuale.
- 5) Este o eroare fundamentală să se înceapă învățarea limbilor și apoi să se treacă la lucruri, matematici, istoria naturală, căci lucrurile sunt substanță, corpuri, pe când cuvintele sunt accidente, obișnuințe. Aceste două părți ale cunoașterii trebuie să fie unificate; trebuie să se înceapă prin lucruri, care sunt obiectele gândirii și ale cuvintelor.
- 6) Este o greșeală imensă să se înceapă studierea limbilor cu gramatica. Mai întâi trebuie asimilat un vocabular; forma, adică gramatica, vine după aceea.
- 7) În cercetarea intuitivă a obiectelor se va începe cu trăsăturile cele mai apropiate și se va termina cu cele mai îndepărtate.
- 8) Trebuie exersate mai întâi simțurile (percepția), pe urmă memoria, pe urmă inteligența și apoi judecata.
- 9) Copilul nu trebuie să învețe decât ceea ce îi este de folos aici și în viața de dincolo.
- 10) Nu este suficient numai să se înțeleagă, mai trebuie să se învețe, să se exprime și să se practice ceea ce s-a înțeles.
- 11) Nu umbra lucrurilor trezește imaginația elevilor. Prin intuiția reală se începe învățarea, și nu prin descrierea verbală a lucrurilor.
- 12) Trebuie să se observe mai întâi obiectul într-o manieră generală, pe urmă fiecare parte în particular și în raporturile cu ansamblul.
- 13) Talentul se dezvoltă prin exercițiu. Cititul se învață citind, scrisul scriind, cântul cântând.
- 14) Studiul limbilor se va face începând cu limba maternă; se trece la limba unui popor vecin, pe urmă la latină, greacă, ebraică, învățând limbile una după alta, și nu toate deodată.
- 15) Fiecare limbă se deprinde mai bine prin practică, pe cale orală, prin auz, lectură, decât prin reguli.
- 16) Nu trebuie să se învețe perfect decât limba maternă și latina. Comenius se arată interesat de alcătuirea manualelor sau a altor materiale didactice cu un caracter metodic. El invocă și necesitatea utilizării monitorilor, mai ales la muncile adiacente actului didactic (supravegherea întocmirii temelor, pregătirea clasei pentru noua lecție, corectarea și evaluarea răspunsurilor elevilor). De asemenea, cere din partea profesorilor o pregătire serioasă, multidirecțională și pretinde ca la aceeași clasă sau la același obiect de studiu să se apeleze la o singură metodă, un singur manual, un singur profesor.



Este clar că, în lucrarea sa *Didactica Magna*, marele pedagog a încercat să regândească și să reformeze învățământul având ca punct de plecare individul uman. Într-o altă lucrare importantă, *Pampaedia*, începută în 1645 și terminată la sfârșitul vieții, Comenius vizează cu precădere reformarea întregii societăți umane, cu ajutorul educației, deoarece „lumina pansofiei” conduce spre creșterea spirituală a tuturor oamenilor. *Pampaedia* este, potrivit pedagogului ceh, arta de a transplanta adevărata cunoaștere în mintea, vorbirea, inima și mâna tuturor oamenilor. Educația se va adresa omului ca întreg, ca îngemănare dintre trup și suflet, în contextul trăirii laolaltă. Orice influență educativă devine efectivă când aceasta vizează totalitatea, întregul, și se adresează tuturor părților sau acțiunilor omenești. Nu orice școală are urmări benefice, ci numai *schola universalis*, care se orientează asupra întregului. Paneducația înseamnă nu numai educația copiilor, ci a tuturor oamenilor indiferent de vârstă, formație, ocupație sau rang social. Cât de actuală se dovedește această chemare și pentru zilele noastre!

### 1.3. Rezumat

Comenius reprezintă cea mai însemnată personalitate a pedagogiei universale prin aceea că a teoretizat mai toate problemele pedagogiei moderne. A discutat despre laturile educației, despre conținuturile acesteia și a fost un vizionar în ceea ce privește organizarea, planificarea și politica educației. El este întemeietorul didacticii și al capitolelor aferente (finalitățile educației, principiile didactice, natura valorilor transmise, procedee și metode de realizare a învățării, modalități tehnice de realizare a lecției). A teoretizat principiul educației în conformitate cu natura, a proiectat sisteme educaționale, a inventat orarul școlar și a pledat pentru un sistem democratic de învățământ. A propus patru cicluri de învățământ, pornind de la specificul etapelor de vârstă. A fost nu numai teoretician, ci și un strălucit practician al educației. „Merită epitetul de divin, de profet, de apostol – consideră François Guex – pe care i l-au dat pedagogii germani, numit deseori și Pestalozzi de dinainte de Pestalozzi. Aplicând pedagogiei regulile cercetării științifice inaugurate de către Bacon, determină rolul intuiției, pune pe primul plan limba maternă și trimite gramatica acolo unde îi este locul, arată ceea ce trebuie să fie metoda de predare și disciplina... Organizează învățământul public în jurul obstacolelor și dificultăților de tot felul și determină diviziunile acestuia cu o exactitate și justete remarcabile... Consideră instrucția și educația mijloace proprii de a ridica umanitatea, de a o înnobila, de a o face mai fericită, de a apropia și a reconcilia oamenii, ridicându-i dincolo de luptele partizane, de apartenențele la confesiuni sau naționalități” (Guex, 1913, p. 171).

### 1.4. Texte reprezentative

Jan Amos Comenius, 1977, *Pampaedia*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„PAMPAEDIA este cultura universală a întregului neam omenesc” (p. 27).

„[...] 6. Ceea ce se urmărește se poate privi sub trei aspecte: mai întâi noi dorim ca în acest fel să fie format complet, pentru deplina umanitate, nu un singur om oarecare, puțini, ori mulți, ci toți oamenii și fiecare în parte, tânăr sau bătrân, sărac sau bogat, nobil sau nenobil, bărbat și



femeie, pe scurt, oricine s-a născut om, astfel ca întreaga omenire să fie cultivată de-a lungul tuturor vârstelor, pentru toate stările sociale, sexe și națiuni.

7. În al doilea rând, este de dorit ca fiecare om să fie deprins nu cu un singur lucru sau cu puține ori cu multe, ci cu toate lucrurile care desăvârșesc cu adevărat natura omenească. Omul trebuie să știe ce este adevărul; să nu se lase indus în eroare de neadevăr. Să iubească binele; să nu se lase sedus de ceea ce este rău. Să facă ceea ce trebuie făcut și să nu admită ceea ce trebuie evitat; cât este nevoie, să vorbească în mod înțelept cu toți despre toate și în nici o împrejurare să nu fie mut. În sfârșit, să acționeze rațional, nu la întâmplare, față de lucruri, față de oameni și față de Dumnezeu, astfel ca în nici o împrejurare să nu se abată de la scopul fericirii sale.

8. Să fie instruit cu TOTUL, nu pentru vanitate sau înșelăciune, ci pentru adevăr. Negreșit, toți oamenii, cât mai mult posibil, să fie după chipul lui Dumnezeu (pentru care au fost creați). Adică, să fie cu adevărat raționali și înțelepți, cu adevărat activi și zeloși, cu adevărat integri și onești, cu adevărat pioși și nevinovați și prin aceasta cu adevărat fericii și luminați aici și în eternitate.

9. Mai pe scurt: să-i luminăm pe toți oamenii cu înțelepciunea adevărată, să-i readucem la ordinea justă printr-o conducere statală creatoare de dreptate; iar prin adevărata religie să-i unim cu Dumnezeu, astfel ca nimeni să nu poată ieși din hotarul menirii sale în lume.

Aceasta se va realiza când toți vor învăța:

I. Să meargă peste tot cu ochii deschiși, să cunoască tot ceea ce este necesar.

II. Să aleagă ce este desăvârșit, să acționeze peste tot pașnic, să simtă plăcere de toate, dar să se mulțumească cu puțin.

III. Să descopere supremul bine, numai cu el să se unească indisolubil și în sfârșit să fie mulțumiți. Pe scurt: trebuie să fim cu judecată în ceea ce privește eternitatea și să nu fim lipsiți de minte aici.

10. Trecem acum la discutarea în amănunt a acestor trei lucruri neobișnuite (ne repetăm, pentru că vrem să ne facem înțeleși). Așadar, să începem de îndată a ne lăsa conduși de cultura universală: I. toți; II. în legătură cu toate; III. ca să ajungă a fi cultivați cu totul.

II. TOȚI, adică națiuni, state, familii, persoane, fără ca nimeni să fie neglijat, pentru că toți sunt oameni, toți au înaintea lor aceeași viață a generațiilor viitoare, trasată prin voința lui Dumnezeu și totuși fiind împesurată de capcane și felurite piedici. De aceea, este necesar să-i atenționăm și să-i învățăm pe toți oamenii despre acest lucru și, dacă este posibil, să scoatem prostia din specia umană, așa ca pe viitor să nu mai auzim obișnuita plângere a înțelepților că totul este plin de netrebnicie.

12. TOATE, adică toate lucrurile care îl pot face pe om înțelept și fericit. Dar care sunt acestea? Sunt cele patru lucruri pe care înțeleptul Solomon le proslăvește la cele mai înțelepte viețuitoare mici (*Pilde*, 30, 25):

I. grija pentru viitor, pe care o laudă la furnici;

II. prudență față de prezent, pentru ca totul să se desfășoare pe drumuri sigure, așa cum o observă la dihozi;

III. înclinarea către concordie, fără constrângere, pe care o laudă la lăcuste (v. 27);

IV. și, în sfârșit, chiar munca simplă, armonioasă, ordonată și sistematică a păianjenului, de altfel nefolositoare (v. 28).

Se pune așadar problema educării universale a spiritelor, pentru ca toți oamenii:

I. să fie instruiți în cunoașterea vieții viitoare, să fie înflăcărați de dorul acesteia și să fie conduși cu înțelepciune pe căile ei;

II. să fie învățați să rezolve, în limitele prudenței, problemele vieții prezente, astfel încât (cât se poate mai bine) toate să fie în siguranță aici, pe pământ;

III. ei trebuie să învețe a merge pe căile bunei înțelegeri, astfel încât să nu poată să se abată în mod vătămător din drumul timpului și al veșniciei; pe alții care se abat, să fie în stare a-i readuce la unire;

IV. în sfârșit, în gândire și în faptă trebuie să fie însuflețiți de un asemenea zel încât acestea trei să se găsească, pe cât posibil, în cea mai deplină armonie. De se realizează aceste patru lucruri, atunci sărmanii muritori vor dobândi un mijloc salvator împotriva nefericirii. Majoritatea dintre ei nu se preocupă de cele viitoare, își periclitează prezentul, toți sunt în dezacord și se luptă contra oricui, ba mai mult ei luptă chiar împotriva lor înșiși (prin gândire, prin vorbă și prin faptă), și astfel ajung la discordie și pier.

13. CU TOTUL : adică, potrivit adevărului, ca fiecare om să fie îndrumat cu înțelepciune, să se situeze dincolo de prăpăstiile răătăcirii și primejdiei și să urmeze calea dreaptă. Căci acum, prea puțini muritori se sprijină pe propriul lor temel sau pe temelul lucrurilor și cei mai mulți se lasă conduși de impulsuri brutale sau fac ceea ce le place altora. Aceste variate impulsuri se află în completă divergență între ele, ca și cu lucrurile. Consecința acestora este ezitarea, poticnirea, prăbușirea, până la urmă nimicirea. De se caută un remediu potrivit pentru acest rău, în nici un caz nu poate fi găsit în aceea că oamenii se călăuzesc după stupiditatea unei obișnuințe ori convingeri, ci în urmărirea legii neînfrânte a lui Dumnezeu și a lucrurilor înseși. Prin aceasta, oricare om învață deplin și știe să acționeze pretutindeni cu temel sau să pășească oriunde pe un teren sigur.

14. Nu-mi este îngăduit, oare, să-mi reînnoiesc pentru a treia oară dorințele? Să-mi fie îngăduit – o cer – că ceea ce doresc eu se adresează tuturor. Doresc ca toți oamenii să devină atotcunosători, adică :

I. să înțeleagă legăturile lucrurilor, ale cugetărilor și ale vorbirii ;

II. să înțeleagă scopurile, mijloacele și metodele de împlinire a tuturor acțiunilor (propriei și ale altora) ;

III. în acțiunile (gândurile și vorbele) care se extind și se contopesc în diferite moduri, să poată distinge esențialul de accidental, indiferentul de dăunător și, de aici, să observe digresiunile în acțiuni, în vorbe și cugetări, atât în cele proprii, cât și în cele ale altora și să știe să le îndrepte mereu și pretutindeni pe calea cea bună.

Căci dacă toți oamenii vor fi instruiți în toate și cu totul, atunci toți vor deveni înțelepți și lumea va fi plină de ordine, lumină și pace.

15. Dacă luăm în considerație acestea, atunci este posibil să se dea o definiție mai precisă PAMPAEDIEI : ea este calea deslușită a luminii atotștiutoare, împărtășită minții, vorbirii și acțiunilor omului. Sau altfel : ea este arta de a transplanta adevărata înțelepciune în mintea, în vorbirea, în inima și în mâinile tuturor oamenilor. Din acest motiv am pus pe frontispiciul acestei deliberări un simbol din știința privitoare la arbori : pe care grădinarii altoiesc mlădițele tăiate de pe arborele cunoașterii, dornici să umple cu astfel de copaci toată grădina lui Dumnezeu, neamul omenesc” (pp. 27-29).

\*

Jan Amos Comenius, 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„A fi o creatură rațională înseamnă a te dedica cercetării, denumirii și înțelegerii tuturor lucrurilor, adică să fii capabil să cunoști totul, să numești și să înțelegi tot ce există în lume” (p. 24).

„A fi stăpânul creaturilor înseamnă a dispune de fiecare lucru potrivit scopului său și în același timp a-l întrebuința spre folosul propriu” (p. 24).

„A fi, în sfârșit, chipul lui Dumnezeu, înseamnă a imita cu adevărat prototipul perfecțiunii sale, așa cum spune însuși Domnul : «Fiți sfinți, că eu, Domnul Dumnezeu vostru, sunt sfânt» (3. *Moise*, 19, 2).

De aici rezultă că cerințele înăscute ale omului sunt : 1) să cunoască toate lucrurile, 2) să fie stăpân peste lucruri și pe sine, 3) să raporteze totul și pe sine însuși la Dumnezeu, izvorul tuturor. Exprimarea acestor trei însușiri o facem, de obicei, prin trei noțiuni comune, cunoscute :

I. erudiție (*eruditio*) ;

II. virtute sau moralitate ;

III. religiozitate sau pietate.

Sub denumirea de erudiție trebuie să înțelegem cunoașterea tuturor lucrurilor, artelor și limbilor ; prin moralitate, nu numai ținuta externă, ci întreaga comportare externă și internă ; prin religiozitate, acea venerație internă prin care spiritul omului se apropie și se îmbină cu divinitatea supremă” (p. 24).

„Nu trebuie deci să introducem nimic din afară în om, ci numai să dezghiocăm ceea ce are în el, să dezvoltăm și să evidențiem fiecare latură în parte” (p. 26).

„Creierul nostru, atelierul cugetărilor noastre (*cogitatorum officina*), se poate bine compara cu «ceara», în care se imprimă sigiliul sau din care se modelează figuri mici. Căci precum ceara



poate lua orice formă și o poți modela și transforma după cum vrei, tot așa creierul primește în el imaginile tuturor lucrurilor pe care le cuprinde lumea. Acest exemplu ne arată, în același timp, sugestiv, în ce constă gândirea și știința noastră. Tot ce atinge vederea, auzul, mirosul și pipăitul meu se aseamănă cu un sigiliu cu ajutorul căruia imaginea lucrurilor se imprimă pe creier, și anume atât de clar încât această imagine persistă și după îndepărtarea obiectului dinaintea ochilor, urechilor, a nasului sau a mâinii” (p. 28).

„Aceasta, în general: de cultură au toți nevoie. La aceeași concluzie ajungem când luăm în considerare situațiile și însușirile individuale ale oamenilor. Cei mărginiți au nevoie de disciplinare spre a se debarasa de prostie, fapt pe care nu-l poate nega nimeni. Dar mai multă nevoie au de ea cei deștepți, pentru că o minte ascuțită, dacă nu este ocupată cu lucruri folositoare, se îndreaptă spre lucruri nefolositoare, bizare și periculoase. La fel cum un câmp cu cât este mai roditor, cu atât poate produce mai mulți spini și măcăcini, tot așa o minte mai isteasă poate fi plină de gânduri ciudate dacă nu este însământată cu sământa înțelepciunii și a virtuții. Și o moară în funcțiune, dacă nu primește grăunțe, materie pentru făină, atunci merge în gol, se autodistruge, își pulverizează cu zgomot și fără rost pietrele, suferă pagube sau se sfărâmă în bucăți. Același lucru se întâmplă cu spiritul agil, sprinten, căruia îi lipsesc preocupările serioase: se încurcă în lucruri vanitoase, bizare și întru totul păgubitoare și ajunge în cele din urmă cauza propriei sale pieriri” (p. 33).

„În concluzie, pentru că de vârsta și educația copilăriei depinde întreaga viață, totul este pierdut dacă acum spiritul nu este pregătit pentru tot în viață. Așa precum în uterul matern se formează pentru fiecare om aceleași membre, fiecare înș primind mâini, picioare, limbă, deși nu toți vor ajunge meseriași, alergători, secretari sau oratori, tot așa și în școală toți trebuie să fie instruiți în toate ce se referă la om, chiar dacă în viitor unuia îi va fi de folos una, iar altuia alta” (p. 43).

„Principiile predării și învățării temeinice. Aceasta se va realiza dacă:

- I. se vor transmite numai lucrurile de folos permanent;
- II. în totalitatea lor fără omisiuni;
- III. așezându-le pe o bază solidă;
- IV. această bază să fie cât mai profundă;
- V. tot ce urmează mai târziu să se sprijine pe această bază;
- VI. tot ce se poate deosebi se va distinge cât mai amănunțit;
- VII. tot ce se succedă se va baza pe ceea ce precedă;
- VIII. tot ce este coerent se va lega permanent;
- IX. totul va fi organizat pe măsura minții, a memoriei și a limbii;
- X. toate se vor consolida prin exerciții continue” (p. 76).

„Instrucția nu ajunge la o știință universală, care să se reazeme pe ea însăși, plină de vigoare și capabilă de extindere, ci rămâne o cârpitură – de ici un petic, de colo altul –, fără o justă legătură și fără un rod permanent” (p. 79).

„Oamenii trebuie să învețe a fi înțelepți, pe cât posibil, nu din cărți, ci de la cer și pământ, de la stejari și fagi, adică să cunoască și să cerceteze lucrurile înseși, iar nu din observațiile și mărturiile străine” (p. 79).

„Principiile învățării concise și rapide, conform acestui exemplu:

- I. Un singur învățător să conducă o singură școală sau, desigur, o clasă.
- II. Să se folosească un singur autor pentru același obiect.
- III. Una și aceeași muncă să se încredințeze în comun clasei întregi.
- IV. Să se predea după una și aceeași metodă toate obiectele și limbile.
- V. Totul să fie tratat din temelie, pe scurt și concis, astfel ca mintea să fie deschisă ca și cu o cheie și lucrurile să i se ofere singure.
- VI. Tot ce este unit laolaltă să se predea împreună.
- VII. Totul să se desfășoare într-o succesiune gradată indisolubilă, astfel ca ceea ce se învață astăzi să întărească ceea ce s-a învățat ieri și să netezească calea pentru ceea ce urmează mâine.
- VIII. Și, în sfârșit, se va înlătura tot ce este inutil” (p. 86).



„Cerințele generale ale predării și învățării, adică ale predării și învățării în așa fel încât efectul să fie sigur :

- natura acționează la timpul său [...];
- natura prepară materia, înainte de a începe să-i dea forma [...];
- natura își alege pentru prelucrările ei un obiect corespunzător sau ca să-l facă în mod sigur corespunzător, îl pregătește mai întâi cum trebuie [...];
- natura nu acționează de-a valma, ci rezolvă distinct fiecare lucru în parte [...];
- natura începe orice acțiune din interior [...];
- în tot ce formează, natura începe cu ceea ce este general și abia la urmă face ceea ce este special [...];
- natura nu face salturi, ci procedează treptat [...];
- când natura începe ceva, nu se oprește până nu termină [...];
- natura evită cu grijă tot ce-i stă împotriva sau îi dăunează [...]” (pp. 60-68).

„Principiile predării și învățării lesnicioase :

- natura începe întotdeauna cu ceea ce este curat [...];
- natura pregătește materia spre a primi forma [...];
- natura scoate totul din începuturi, care sunt mici ca mărime, dar mari cu privire la forțele interioare [...];
- natura trece treptat de la cele mai ușoare la cele mai grele [...];
- natura nu supraîncarcă, ci se mulțumește cu puțin [...];
- natura nu se precipită, ci procedează lent [...];
- natura nu forțează și scoate numai ceea ce s-a maturizat singur în interior și vrea să iasă la iveală [...];
- natura se ajută singură prin mijloacele de care dispune [...];
- natura nu creează nimic al cărui folos să nu fie imediat și evident [...];
- natura acționează peste tot în mod invariabil [...]” (pp. 68-76).

## 2. François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715)

**Repere biografice.** S-a născut la Périgord, Franța, în 1651. Filosof și teolog recunoscut, este numit preceptor al nepoților „Regelui Soare” cu care va intra mai târziu într-un conflict deschis. Este arhiepiscop de Cambrai și membru al Academiei franceze. Cele mai importante lucrări cu caracter pedagogic sunt: *Aventurile lui Telemah* (1699), *Dialogurile morților* (1712), *Tratat despre educația fetelor* (1787). Se dovedește a fi destul de critic față de absolutismul regelui Ludovic al XIV-lea, făcând pladoarie pentru o monarhie luminată.

### 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

În scrierile sale, Fénelon se dovedește a fi un fin cunoscător al psihologiei copilului. Observând că un copil este mai puțin predispus către raționamentul abstract și mai deschis lucrurilor concrete, recomandă întemeierea educației pe curiozitate și activitate ludică. Trebuie să urmărim calea naturii – spune el –, iar instinctele copilului nu trebuie combătute, ci bine dirijate. Accentul pus pe respectarea libertății copilului îl apropie de concepția lui Rousseau. Stărnirea curiozității prin utilizarea resurselor ei motivaționale este o axiomă procedurală susținută de pedagogul francez. El însuși, în calitate de conducător al unei

școli de fete, a avut o mare contribuție de ordin pedagogic și ideologic pentru o pertinentă educație a fetelor. În lucrarea *Aventurile lui Telemah*, Fénelon descrie peripeziile și încercările personajului în căutarea tatălui. Telemah, tânăr încă neexperimentat, este „o ființă care nu poate stăpâni viitorul, fiindcă nu are previziune, și nici prezentul, întrucât nu dispune de capacitatea de a-l «cumpăni»” (Mahler, 1986, p. 205). Este valorizată pozitiv plasticitatea tinereții în comparație cu rigiditatea bătrâneții.

## 2.2. Concepția pedagogică

Printre pedagogii de proveniență ecleziastică, Fénelon se apropie destul de mult de intuiția principiilor raționale care stau la baza pedagogiei moderne. După cum constată Paroz (1883, p. 176), ordinea naturală ocupă un loc central în teologia sa, prin încercarea de a concilia nevoile vieții temporale cu spiritul creștinismului. Tocmai această calitate îi asigură autorului un rang înalt printre cei mai importanți pedagogi.

Fénelon deschide o perspectivă în care plăcerea și învățarea bazată pe agreabil devin temeliile unei educații viabile. Trebuie să lăsăm copilul să fie cât mai liber, să se joace, să imbine activitățile de învățare cu cele ludice. Încrederea reciprocă și sinceritatea relațiilor dintre actorii educației sunt foarte importante. Relevând raportul intim dintre joc și interes, Fénelon a neglijat relația dintre interes și efort, care se va exploata în actul didactic.

---

### Temă obligatorie

La care dintre pedagogii studiați anterior ați mai întâlnit idei similare legate de dimensiunea educativă a jocului?

---

Autorul evidențiază, ca nimeni altul, necesitatea și beneficiile educației fetelor, ignorate destul de mult sau trecute cu vederea de numeroși pedagogi. Prescriindu-le acestora un model de educație, Fénelon elaborează teze și principii general valabile pentru toți cei aflați în procesul de educație. Astfel, el indică clar că se va cere de la elev numai ceea ce acesta este în stare să facă, fără a depăși posibilitățile vârstei și pe cele individuale. „Nu luați niciodată, decât într-un caz extrem, un aer auster și autoritar, care să-i facă pe copii să tremure; deseori, afectarea și pedanteria sunt în cei care conduc: căci pentru copii este firesc să fie timizi și rușinoși. Le veți închide inimile și le veți afecta încrederea, fără de care nu va apărea nici un fruct al educației...” (Fénelon, 1920, p. 41). Așadar, educația nu se va baza pe inocularea fricii și pe constrângere.

*Tratatul despre educația fetelor* este „o operă de blândete și de bunătate, de grație surăzătoare și amabilă, unde respiră un suflu de progres” (Compayré, 1889, p. 135). Cartea, cuprinzând 13 capitole, se distinge prin trei părți mari: mai întâi, există o parte critică unde sunt scoase în evidență deficiențele educației fetelor; în partea a doua, se expun observații de ordin general, principii și metode valabile pentru educația ambelor sexe; în ultima secvență, sunt evocate prescripții exclusiv pentru educația femeilor. Educația fetelor se impune cu atât mai mult cu cât ele dețin un rol important în viața comunității și în familie. Fărădelegile la care se pretează bărbații se explică și prin neinspirata sau slaba educație primită de la mamele acestora. Fénelon este adeptul unei educații diferențiate pentru băieți și fete, dat fiind că rolurile acestora în societate sunt oarecum diferite. „Educația fetelor, ca și cea a bărbaților trebuie să se mărginească la a fi instruiți potrivit funcțiilor acestora: diferența dintre activitățile lor se va reflecta și în privința studiilor”



(Fénelon, 1920, p. 138). Conținutul educației fetelor cuprinde activități precum scrisul, cititul, socotitul, cunoștințe de gramatică, de jurisprudență, de istorie antică și istoria Franței. Se avansează îndemnul către lectura cărților cuviincioase, a poeziei sau chiar instruirea în domeniul unor arte (pictura, muzica). Preceptele sale au avut un mare ecou în epocă. Să amintim exemplul Școlii pentru fete, organizată de doamna de Maintenon, în 1686, la Saint-Cyr, și considerată a fi prima școală laică pentru fete.

Fénelon consideră că mai bine venit este contactul cu lumea decât învățarea deductivă și că „lecția lucrurilor” este de cea mai mare importanță. Practicarea virtuților se va baza pe exemple și mai puțin pe discursuri; trebuie demonstrată utilitatea celor învățate; a impune o idee, în mod autoritar, este un mod de a rămâne la nivelul abstracțiilor. Instrucția indirectă, implicită, este marele procedeu didactic pentru care Fénelon face o intensă pledoarie. Instrucția se va induce pe o cale naturală și nu se va proceda prin impunere. „Lecțiile” vor avea aerul unor întâmplări sau ocazii oarecare de învățare și nu se vor derula cu rigoare și strictețe. „Permite copilului să se joace și îmbină instruirea cu jocul - ne îndeamnă Fénelon -; înțelepciunea să-i apară câte puțin și în chip vesel; ferește-te să-l obosești cu precizări nesocotite” (Fénelon, 1920, p. 37). În alegerea acestor divertismente, ar trebui să se evite obosirea spiritului copilului. Plăcerile simple sunt aducătoare de mari bucurii. În găsirea formelor de distracție trebuie evitate societățile suspecte. Nu se recomandă amestecul dintre băieți și fete, nici chiar între fete, al căror spirit nu este încă stabilizat. Jocul care buimăcește și care pasionează prea mult sau care conduce la o dorință a agitației corpului în mod necorespunzător, frecvențele ieșiri din casă și conversațiile care predispun la aceasta sunt contraindicate - sugerează Fénelon. Profesorul nu va afișa o atitudine uniformă față de toți copiii, deoarece caracterele diferite pretind metode diversificate de învățare. Pentru a-i scoate pe unii copii din plictiseală se va apela la istorioare, la trucuri care să le stârnească simțul curiozității. Chiar și ideile mai abstracte (filosofice, religioase) vor pătrunde în cugetul elevilor, dacă acestea vor fi infuzate sub forma unei conversații familiare, simplificate. Când se realizează educația fetelor, se va avea grijă să se combată defectele prin exemple, arătându-le mai degrabă binele decât reprimându-le comportamentele rele. Se vor descuraja prietenii prea tandre între fete, micile gelozii, complimentele excesive, flatările fără rost. „Buna purtare constă în a îndepărta orice discurs inutil și a spune cât mai mult în puține cuvinte, și nu precum multe femei care spun puțin în vorbe multe; ele se obișnuiesc să vorbească prea ușor sau dau dovadă de o prea mare vivacitate a imaginației spiritului” (Fénelon, 1920, p. 122).

---

#### Activitate

Realizați o comparație între tratamentul educativ al femeilor la Platon și cel preconizat de Fénelon.

---

### 2.3. Rezumat

Fénelon a dezvoltat o teorie a educației fetelor, unele dintre preceptele lui având o valoare generală. A pledat pentru o instrucție bazată pe interes și pentru stimularea elevilor ca să depună efort. Suportul intuitiv, concret este nelipsit, iar activitatea ludică reprezintă un mediu prielnic pentru formare și informare. Autorul vine cu detalii de ordin metodic și prescrie un conținut interesant, profitabil și lejer pentru limitele timpului său.



## 2.4. Texte reprezentative

Fénelon, 1920, *De l'éducation des filles*, Librairie Hachette, Paris.

„Dar ce rezultă din slăbiciunea naturală a femeilor? Cu cât sunt mai slabe, cu atât e mai important să fie întărite. N-au oare ele datorii de îndeplinit, datorii care sunt baza întregii vieți umane? Oare nu femeile ruinează sau susțin gospodăriile, orânduiesc toate amănuntele treburilor casnice și, prin urmare, hotărăsc asupra chestiunilor care interesează cel mai îndeaproape tot neamul omenesc? În felul acesta, ele au cea mai importantă contribuție la moravurile bune sau rele ale aproape întregii societăți. O femeie chibzuită, harnică și evlavioasă este inima oricărei case mari, ea aducând rânduiala în bunurile lumești și pentru mântuirea sufletului. Bărbații, chiar și cei care se bucură de o autoritate deplină în public, nu pot, prin hotărârile lor, să realizeze nimic dacă femeile nu-i ajută să le îndeplinească” (pp. 5-6).

„...Substanța creierului lor (a copiilor, n.n.), care este moale, se întărește zi de zi. Pentru mintea lor neștiutoare, totul este nou. Această moliciune a creierului face să se imprime în el totul, iar surpriza noutății îi face să cadă ușor în admirație și să fie extrem de curioși. E drept că, totodată, această umiditate și moliciunea creierului, unite cu o mare fierbințeală, le dau o mobilitate puternică și continuă. De aici provine acea agitație a copiilor, care nu-și pot fixa gândurile asupra nici unui obiect sau imobiliza corpul în același loc” (pp. 23-24).

„...Deoarece curiozitatea copiilor este o înclinare ce pare să preceadă instruirea, nu uita să tragi folos din aceasta. De pildă, dacă la țară ei văd o moară și vor să știe ce este, trebuie să le arăți cum se pregătește alimentul care hrănește omul. Dacă zăresc câțiva secerători, este necesar să le explici ceea ce fac, cum se seamănă grâul și cum se înmulțește el în pământ. La oraș ei văd prăvălii în care se practică mai multe meserii sau se vând diferite mărfuri. Nu trebuie să te arăți niciodată plictisit de întrebările lor; sunt prilejuri pe care ți le oferă natura pentru a ușura instruirea. Dimpotrivă, arată-le că acest lucru îți face plăcere. Astfel, îi vei învăța pe neobservate cum se fac toate lucrurile necesare omului și cu care se face negoț” (pp. 27-28).

„...Permite copilului să se joace și îmbină instruirea cu jocul; înțelepciunea să-i apară câte puțin și în chip vesel; ferește-te să-l obosești cu precizări nesocotite.

...Numai în caz de extremă necesitate poți lua un aer sever și poruncitor, care-i face pe copii să tremure... Dimpotrivă, fă-te iubit de copii, încât aceștia să nu-ți ascundă nimic și să nu le fie teamă a-ți arăta defectele lor.

...Deși copiii au mintea slabă, iar vârsta nu-i face încă sensibili decât la plăceri, unii le cer adesea o exactitate și o seriozitate pe care nici chiar cei care o cer n-ar fi în stare s-o aibă. Temperamentul copiilor dobândește o periculoasă trăsătură de plictiseală și tristețe dacă le spunem mereu vorbe și lucruri pe care ei nu le înțeleg deloc, ca, de pildă: nici un pic de libertate, nici un strop de veselie, în schimb mereu lecții, liniște, ținută rigidă, pedeapsă și amenințări.

Marele păcat al modului obișnuit de a face educația constă în aceea că punem deoparte toate plăcerile, iar de alta toată plictiseala; toată plictiseala o destinăm studiilor, iar toate plăcerile distracțiilor. În asemenea situație, ce-i rămâne altceva de făcut copilului decât să suporte cu nerăbdare această regulă, alergând cu înfocare după jocuri?

Să ne silim însă a schimba această ordine, făcând studiul plăcut, ascunzându-l sub înfățișarea libertății și a plăcerii. Să permitem copiilor să întrerupă chiar, uneori, studiul, cu mici glume, deoarece ei au nevoie de asemenea distracție, pentru a-și odihni mintea...” (pp. 37-42).

„În alegerea distracțiilor, trebuie evitate colectivitățile suspecte. Nici o întâlnire dintre băieți și fete, nici între fete al căror spirit nu este ordonat și sigur. Ochii care privesc într-o parte și-n alta și care se pasionează prea mult sau obișnuința cu o agitație incomodă pentru o fată, frecvențele ieșiri din casă și conversațiile care le fac să aibă pofta de a ieși des trebuie să fie evitate” (pp. 55-54).

### 3. John Locke (1632-1704)

**Repere biografice.** Se naște în 1632 și studiază la Westminster și Oxford, fiind interesat de teologie, științele naturii și apoi de medicină. Implicându-se în mișcarea ideologică de eliminare a absolutismului, va fi nevoit pentru o perioadă să părăsească Anglia. Este un admirator al marilor contemporani Bacon, Descartes și Newton. Un timp, este profesor la Oxford și, în continuare, medic și consilier intim al contelui de Shaftesbury, încredințându-i-se educația fiului și nepotului acestuia. După o perioadă de exil în Olanda, se întoarce în propria țară în 1688, având o serie de demnități oficiale. Scrie următoarele lucrări: *Scrisori asupra toleranței* (1689), *Eseu asupra înțelegerii umane* (1690), *Tratat asupra guvernământului* (1690), *Încercări asupra intelectului uman* (1690), *Câteva cugetări despre educație* (1693).

#### 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

Nefiind de acord cu teoria ideilor innăscute, precum Platon sau Descartes, Locke afirmă că toate cunoștințele îi parvin omului prin simțuri. Spiritul omului este un fel de *tabula rasa*, care primește informații prin senzații. După Locke, nimic nu există în intelect dacă nu a fost mai întâi în simțuri. Experiența senzorială este dusă mai departe de reflecție, operație secundară de prelucrare a datelor primite direct. Calitățile percepute prin organele de simț sunt de două tipuri: calități primare (precum întinderea, forma, mișcarea spațială, impenetrabilitatea) și calități secundare (culoarea, gustul, sunetul, mirosul). Doar primele calități aparțin lumii sensibile, celelalte fiind consecințe ale trăirilor interioare și variabile de la individ la individ. Rațiunea constă într-o combinație a ideilor autentice prime, furnizate de simțuri.

Pedagogul în discuție extinde acest principiu epistemologic și în ceea ce privește normele morale. Justiția și credința nu sunt universale, nici măcar ideea de Dumnezeu. Diferențele dintre ideile oamenilor nu provin din capacitățile lor diferite de a percepe ideile innăscute, ci din diferențele provenite din experiențe personale diverse.

După Locke, omul se naște ca o ființă liberă și dispune singur de rațiunea sa. De aceea, orice formă de robie trebuie repudiată și îndepărtată. Omul este capabil de viață rațională și socială, dar pentru aceasta trebuie să fie educat, să se ferească de lenovie, viciu, degradare. Ca și alți filosofi, el apreciază că societatea a luat naștere ca un contract al oamenilor încheiat cu reprezentanții puterii. Pe măsura progresului social, oamenii încredințează mersul societății unor grupuri de indivizi specializați, conform unor înțelegeri prealabile și prin cedarea unei părți din drepturi celor aleși (anticipează astfel unele idei expuse de J.-J. Rousseau în *Contractul social*).

#### 3.2. Concepția pedagogică

Omul este o ființă educabilă; copilul vine pe lume cu rațiune, dar eficiența ei se implică în exercițiul educativ. Aptitudinile native sunt premise de la care profesorul va porni, modelându-le în conformitate cu dimensiunile inițiale, manifestate la nivelul copilului. Aptitudinile naturale ale copilului trebuie dezvoltate în sensul manifestării lor, și nu prin impunerea cu forța a unor calități care nu aparțin subiectului în cauză.



### Temă obligatorie

Realizați o interpretare a textului următor :

„Toate ideile vin pe calea senzației sau a reflecției. Să presupunem, deci, că mintea este oarecum ca și o coală albă pe care nu este scris nimic ; că e lipsită de orice idee ; cum ajunge ea să fie înzestrată ? De unde dobândește ea această nemăsurată mulțime de idei pe care imaginația fără odihnă și fără margini a omului i-o înfățișează într-o diversitate aproape nesfârșită ? De unde are ea toate elementele rațiunii și ale cunoașterii ? La aceasta eu răspund într-un cuvânt : din experiență. Pe aceasta se sprijină toată cunoașterea noastră și din aceasta provine în cele din urmă ea însăși. Observația noastră, îndreptată fie spre obiectele exterioare sensibile, fie spre procesele lăuntrice ale minții noastre, pe care le percepem și asupra cărora reflectăm, este cea care procură intelectului toate elementele gândirii. Acestea două sunt izvoarele cunoașterii, de unde se nasc toate ideile pe care le avem sau pe care le putem avea în chip natural” (*Eseu asupra intelectului omenesc*, vol. I, 1961, p. 81).

Cunoscând din interior caracterul scolastic al învățământului, Locke realizează o critică serioasă la adresa educației medievale, acuzată de manierism, gratuitate și artificialitate. Înțuind liniile de evoluție ale societății moderne, filosoful englez va propune un sistem de învățământ adecvat intereselor și dezvoltării din ce în ce mai accentuat pragmatice ale vieții socioproductive. De aceea, utilitatea pare a fi teza pe care se clădește sistemul său educațional. Se pare că Locke „întruchipează un moment de tranziție care conservă o mare parte a vechilor valori, descoperind în același timp perspective noi ; caracteristic este că unele valori sunt juxtapuse altora, fără a lua în considerație opozițiile, contradicțiile pe care istoria pedagogiei nu va înceta pe viitor să le evidențieze” (Debesse, Mialaret, 1971, p. 329). Înainte de a cunoaște silogismul și latina, Locke recomandă formarea oamenilor de caracter. Pe primul plan se plasează virtutea, apoi prudența (sau inteligența practică), în continuare cunoașterea bunelor maniere și abia la urmă instrucția propriu-zisă. A fi virtuos înseamnă, în concepția sa, a nu te lăsa furat de pasiuni, a nu fi tulburat de pasiuni sau înclinații nefirești. Virtutea rezultă în urma acordului dintre normele morale și rațiunea umană. Virtutea este o condiție pentru realizarea fericirii umane și constituie o garanție a îndeplinirii datoriilor morale. Înțelepciunea trebuie să fie de natură practică. Veritabila înțelepciune constă în a folosi rațiunea tot atât de des ca și experiența, iar educația veritabilă se dobândește prin frecventarea oamenilor de calitate. Instrucția înseamnă stăpânirea cititului, scrisului, socotitului, dar și exprimarea corectă, cunoașterea unor limbi străine.

Locke are în vedere nu formarea omului în general, ci formarea gentlemanului, a individului demn și cu maniere elegante, care să conducă treburile în mod rațional și cu folos. Ierarhia valorilor educaționale este următoarea : virtute, înțelepciune, bună educație și instrucție. Trei tipuri de educație sunt necesare pentru realizarea acestor valori : educația fizică, educația morală și educația intelectuală. Educația fizică va urmări fortificarea trupului și obișnuirea copilului cu frigul, cu apa rece și cu traiul în natură. Moleșirea trupului atrage după sine o diminuare a forței spiritului. Spre deosebire de alți pedagogi, în domeniul moral Locke este purtătorul de cuvânt al severității și al impunerii autorității parentale sau profesionale. Pentru început, autoritatea se va impune prin frică și sfială, iar pe măsură ce se înaintează în vârstă, aceasta va lua aspectul unei atitudini de prietenie și iubire. Părinții vor adopta o cale de mijloc : nici severitate împinsă până la extreme, nici subordonare față de toate capriciile copilului. Nu va admite însă pedeapsa corporală, întrucât o disciplină de sclav naște un caracter de sclav. Consecințele pedepsei corporale sunt și de alt ordin : prin bătaie, copiii nu devin mai harnici, mai silitori, ci prind mai degrabă ură față de învățătură ; copilul bătut nu va ajunge la performanța de a-și stăpâni



simțurile, ci, dimpotrivă, rațiunea sa va fi adumbrită de către acestea. Totodată, nu este de acord cu sistemul recompenselor de ordin material, care stârnesc plăceri posesive, chiar senzitive. Recompensele și pedepsele sunt asemenea unor pinteni, care pot stimula progresul elevului, dar îl și înfrânează de multe ori. De aceea, recomandă Locke, este de preferat să se folosească stima ca recompensă și disprețul educatorului ca pedeapsă de ordin moral. Elevul, în consecință, va fi interesat să cultive și să țină la sentimentul onoarei. Muștrările nu se vor face cu patimă, ci în cea mai strictă intimitate, iar laudele, când sunt meritate, să se facă în public. Locke pune pe primul plan nu formarea pozitivă a înclinațiilor, ci stăvilirea lor prin deprinderea stăpânirii de sine. Cele mai eficiente modalități de educație morală valorifică sentimentele superioare ale omului. De pildă, pentru formarea morală este sugerată convorbirea rațională care conduce, mai ales la vârstele mai mari, la înțelegerea, respectarea și aplicarea normelor însușite.

### Activitate

Comentați următorul fragment:

„O disciplină de sclavi formează caractere de sclavi. Copilul se supune sau se prefacă că se supune atât timp cât îi este frică de nuiă, dar îndată ce se simte în afară de pericol, îndată ce scapă de sub ochii educatorului, el se lasă în voia înclinărilor sale naturale care, departe de a fi slăbite prin acest mijloc, cresc și se întăresc prin aceasta mai mult în el, astfel încât, după ce au fost domolite o clipă, izbucnesc cu cea mai mare violență”. (*Câteva cugetări asupra educației*, 1971, p. 28).

O metodă eficientă recomandată de pedagogul englez o constituie exemplul, care poate duce la formarea bunelor deprinderi. Nu agreează învățământul public, ci mai degrabă cel privat, în familie, sub îndrumarea unui preceptor. Învățământul individual îl pune la adăpost pe tânăr de eventualele influențe sau contaminări din partea altor copii sau tineri. Locke pare a fi destul de sceptic în legătură cu virtuțile educogene ale grupului de elevi. El atrage atenția asupra necesității de a cunoaște individualitatea copilului, pentru a aplica cele mai adecvate metode de educație. Dimensiunea practică a învățării este postulată prin introducerea unor elemente ținând de meserii precum fierăria, agricultura, gravura, parfumeria. Realizarea instrucției se va face în acord cu principiul utilității. Se aleg doar acele materii sau seturi informative care au un folos oarecare pentru cel ce se formează. Iată câteva materii prescrise de acest pedagog: scrierea, citirea, desenul, retorica, geografia, aritmetica, geometria, astronomia, fizica, istoria, morala, dreptul, contabilitatea, noțiuni de economie (care te învață – cum spune autorul – nu să câștigi numaidecât, ci să nu pierzi!). Ca deprinderi practice sunt indicate dansul, călăria, muzica și scrima. Cum observă Compayré (1889, p. 168), Locke a uitat prea ușor că studiile clasice, dacă nu sunt folositoare în sensul strict al termenului, pot deveni, în mâini abile și rezonabile, de o utilitate deosebit de mare, adică instrumente ale disciplinei intelectuale și formatoare pentru spirit.

Forma de expunere a cunoștințelor trebuie să fie cât mai plăcută și mai destinsă. Instruirea este de preferat să se înceapă atunci când copilul are dispoziție și își manifestă liber apetenta de a învăța. La început, instrucția însăși va primi atributele unui joc, atribute care se vor diminua și vor lua locul seriozității, trecându-se la munca efectivă. Este exclus învățatul pe de rost, precum și predarea verbală, fără demonstrația sau manipularea lucrurilor. Este firesc, deoarece viitorul educat urma să ajungă industriaș sau comerciant. Un loc important în sistemul de instruire îl vor avea călătoriile, care pot semnaliza importanța sau dificultățile unei existențe foarte concrete.

Locke recomandă ca și educatorul să posede o serie de calități în consens cu obiectivele educației preconizate. Acesta trebuie să aibă un comportament ireproșabil, să fie manierat, să cunoască lumea și viața, să se bucure de stima celor apropiați și a părinților copilului. Educatorul trebuie să fie bine instruit și să prezinte copilului realitatea așa cum este ea, deoarece singurul mijloc de a ne apăra împotriva lumii constă într-o bună cunoaștere a ei. Ne reamintește mereu de faptul că trebuie să fim foarte atenți cum folosim limbajul. Anticipând unele teze ale semioticii actuale, el ne spune că verbul este întotdeauna încărcat emoțional și este nevoie să folosim definițiile termenilor cu multă dibăcie. Este de dorit mai degrabă să avem doar câteva idei clare decât să știm multe idei, dar în forme vagi, ambigue.

În general, Locke a oferit sugestii nu numai pentru epistemologi (în special, în direcția empiristă), ci și pedagogilor de mai târziu, care au găsit în ideile sale puncte de sprijin de maximă importanță. Lecția, de pildă, ca succesiune de etape bine încheiate, discutată printre alții de Pestalozzi sau Herbart, se bazează pe sugestiile empiriste invocate de pedagogul nostru. Exercițiile de dezvoltare a simțurilor copiilor puse în practică de Maria Montessori, pragmatismul lui John Dewey, ca și constructivismul lui Jean Piaget pot fi înțelese mai bine dacă se pleacă de la supozițiile înaintașului lor, John Locke.

#### Temă de reflecție

Avansați un set de cinci idei educaționale, susținute de Locke și care sunt încă actuale, putând fi recomandate elevilor dumneavoastră.

### 3.3. Rezumat

Locke este adeptul unei orientări pragmatice a educației în consens cu țelul suprem – formarea gentlemanului. Aceștia îi sunt rezervate trei tipuri de educație: educația fizică, educația morală și educația intelectuală. Locke pune pe primul plan nu formarea pozitivă a înclinațiilor, ci stăvilirea celor problematice prin deprinderea stăpânirii de sine. Integrează călătoriile printre formele de realizare a educației. Stabilește totodată o serie de cerințe după care trebuie să se ghideze educatorul.

### 3.4. Texte reprezentative

John Locke, 1971, *Câteva cugetări asupra educației*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„...Acela pe care mintea nu-l îndrumă cu înțelepciune nu va apuca niciodată pe calea cea dreaptă, iar acel al cărui trup este șubred și funcționează anormal nu va fi în stare să meargă pe această cale. Recunosc însă că există și oameni pe care natura i-a înzestrat cu o minte și cu un trup atât de viguros și atât de bine format, încât nu au prea mare nevoie de ajutorul altora. Prin simpla lor forță naturală ei sunt îndemnați încă din leagăn către tot ce este superior, fiind capabili să săvârșească minuni tocmai datorită faptului că au o constituție fericită. Dar sunt puține exemple de acest fel și cred că pot spune că din zece oameni pe care îi cunoaștem, nouă sunt ceea ce sunt, buni sau răi, folositori sau nu, datorită educației pe care au primit-o. Ea este aceea care determină deosebiri mari între oameni. Chiar și cele mai neînsemnate și mai imperceptibile impresii, dacă sunt primite în fragedă copilărie, au urmările cele mai importante și de lungă durată. Se întâmplă cu acestea



asemenea izvoarelor unui râu căruia mâna omului îi îndreaptă apele liniștite pe albiile cu totul diferite, silindu-le să curgă uneori în direcții cu totul opuse, iar prin această abatere dată chiar de la izvor, ele merg pe căi diferite și sosesc la sfârșit pe țărmuri foarte îndepărtate unele de altele" (p. 4).

„Un alt lucru foarte folositor sănătății oamenilor și în special sănătății copilului este de a sta cât mai mult timp în aer liber și cât mai puțin pe lângă foc, aceasta chiar în timpul iernii. Astfel, copilul se va obișnuiește organismul omenesc cu tot ceea ce nu vrea să suporte și numai astfel își va da contribuția chiar și la realizările cele mai neînsemnate ale omului în această lume. Când s-a ajuns la maturitate, este prea târziu pentru a mai practica acest obicei. De aceea, trebuie să se înceapă cât mai devreme și în mod treptat, pentru că numai astfel corpul poate fi obișnuit să suporte orice. Atunci când dau sfatul să fie lăsat copilul să se joace în vânt și în soare cu capul descoperit, mă îndoiesc că acest sfat va fi urmat" (p. 8).

„După cum tăria trupului stă în puțină de a suporta greutatea, tot așa este și cu tăria minții. Marelui principiu și temeliei tuturor virtuților și valorilor este posibilitatea omului de a-și stăvili propriile lui dorințe și de a se opune propriilor lui porniri, pentru a urma numai ceea ce mintea îi spune că este mai bun, chiar atunci când dorințele l-ar îndrepta spre alte căi" (p. 20).

„Îmi este cu totul limpede că temeiul tuturor virtuților și perfecțiunilor morale stă în înfrânarea dorințelor noastre, când acestea nu sunt călăuzite de rațiune. Această putere se realizează prin deprindere și ea poate deveni chiar firească și familiară, dacă este practică din fragedă copilărie. Dacă m-ați asculta, v-aș sfătui – contrar felului știut până acum – că trebuie să învățăm copiii să-și înfrâneze și să-și stăvilească poftele încă din leagăn. Ceea ce este bine să înțeleagă mai întâi este că ei nu trebuie să aibă nici un lucru pentru că le place, ci pentru că le este considerat folositor" (p. 23).

„...Dacă vreți să aveți un fiu care să vă asculte și după ce a trecut de anii copilăriei, atunci aveți grijă să vă stabiliți autoritatea de tată imediat ce el este în stare să fie supus și poate înțelege într-a cui putere se află. Dacă vreți să fie respectuos față de dumneavoastră, infiltrați-i acest lucru încă din copilărie, iar pe măsură ce se apropie mai mult de maturitate, admiteți-l din ce în ce mai mult în intimitatea dumneavoastră" (p. 24).

„Fiecare om trebuie lăsat la un moment dat să se conducă singur și numai acela al cărui suflet a fost format în acest sens va fi un om bun, virtuos și folositor. De aceea, tot ceea ce trebuie să capete prin educație – și aceasta îi va influența și călăuzi viața – trebuie înrădăcinat în el de timpuriu. Adică, aceste deprinderi să fie adânc sădite în întreaga lor fire și să nu fie doar o purtare fățarnică, de formă, adoptată numai de teama de a evita pentru moment furia unui tată care ar putea să-l dezmoștenească" (pp. 25-26).

„...Acela care ar găsi mijlocul de a păstra mintea unui copil întotdeauna ageră, activă și liberă, care în același timp reușește să-l înfrâneze de la multe lucruri spre care acesta se simte atras și care poate să-l îndrepte spre altele care impun eforturi, acela, zic, care știe să împace asemenea contradicții, deține, după părerea mea, adevăratul secret al educației" (p. 27).

„Recompensele și pedepsele prin care putem face pe copii să-și îndeplinească datoria sunt cu totul altele și efectul lor este atât de puternic încât, dacă am izbutit odată să le facem simțite, cred că nu ne va mai rămâne nimic de făcut și că toate greutatea vor fi înlăturate cu ușurință. Stima și disprețul sunt îmboldul ce stimulează mintea mai mult decât orice, de îndată ce copilul le poate simți. Dacă veți izbui să treziți în copii sentimentul onoarei și teama de rușine și dispreț, puteți fi siguri că ați statornicit în mintea lor principiile care îi vor călăuzi întotdeauna pe drumul drept. Dar de anumite dificultăți, dar socotesc că este folositor să ne petrecem timpul căutând căile (și aflându-le, să le folosim) prin care să atingem acest scop, pe care eu îl consider cel mai mare secret al educației" (p. 30).

„Noi nu putem spera să schimbăm cu totul firea copiilor – să facem dintr-un temperament vesel unul meditativ și grav sau, dintr-unul melancolic, unul plin de vociune – fără a le dăuna. Dumnezeu

a imprimat fiecărui om un anumit caracter care, ca și forma trupului, poate fi uneori întru câtva îmbunătățit, dar cu greu poate fi complet schimbat și transformat în opusul său. Prin urmare, acei care se ocupă de educația copiilor trebuie să le studieze cu grijă aptitudinile și să constate prin experiențe numeroase ce anume pot prinde ei mai ușor și ce li se potrivește; să observe care este zestre lor naturală, cum se poate ea spori și ce se poate face în acest sens. Educatorii trebuie să cunoască lipsurile copiilor și dacă ei sunt în stare să câștige prin muncă și prin practică ceea ce le lipsește, precum și dacă merită sau nu osteneala educatorului. În multe cazuri, de fapt, tot ceea ce putem face, tot ceea ce trebuie să urmărim este de a trage foloasele cele mai bune din darurile naturii, prevenind viciile și defectele spre care sunt mai înclinate astfel de temperamente și dezvoltând toate bunele predispoziții pe care firea lor le poate folosi. Trebuie să dezvoltăm cât se poate de mult aptitudinile naturale ale fiecărui copil, dar trebuie să renunțăm la truda zadarnică de a impune cuiva un caracter care nu este al său. Căci, ceea ce este spoit în felul acesta va fi în cel mai bun caz ceva nelalocul său și va avea întotdeauna în înfățișarea sa pecetea dizgrațioasă a conștrângerii și a afectării" (pp. 34-35).

„Pentru a forma așa cum trebuie un tânăr gentleman se cere ca însuși educatorul lui să fie bine educat, să cunoască diversele moduri de comportare și să știe să cântărească politețea la care îl obligă diferitele persoane, timpul și locurile diferite unde se află; el trebuie să-și oblige elevul – atâta cât se cuvine la vârsta lui – să respecte în mod constant aceste reguli. Aceasta este o artă care nu poate fi studiată sau învățată din cărți. Nimic altceva nu ne poate ajuta să ne însușim această artă decât societatea aleasă, îmbinată cu spiritul de observație" (pp. 57-58).

„În afară de faptul că trebuie să fie bine educat, educatorul trebuie să fie și un bun cunoscător al lumii, adică al obiceiurilor, gusturilor, nebuniilor, vicleniilor, lipsurilor epocii în care a nimerit și, îndeosebi, ale țării în care trăiește. El trebuie să fie în stare să prezinte toate acestea elevului său, pe măsură ce acesta devine capabil să le înțeleagă; să-l învețe ce înseamnă talentul de a ști cum să iei oamenii și să pătrundă caracterul lor; să smulgă masca pretențiilor și titlurilor și să-l facă pe elevul său să discearnă ceea ce se ascunde sub aceste aparențe, deoarece fiind prea tânăr și lipsit de experiență, n-ar putea-o face singur fără riscul de a lua un lucru drept altul, adică să nu judece după aparențe și să nu se lase amăgit de niște maniere elegante și insinuante sau de atențiile de o prea mare amabilitate. Un educator trebuie să învețe pe elevul său să ghicească intențiile oamenilor cu care are de-a face, comportându-se nici cu prea multă suspiciune și nici cu prea multă încredere" (pp. 59-60).

\*

John Locke, 1961, *Eseu asupra intelectului omenesc*,  
vol. I, II, Editura Științifică, București.

„Cine va examina cu atenție starea unui copil îndată după venirea lui pe lume va avea un temei subred pentru a crede că acesta este înzestrat cu bogăția de idei care va alcătui materialul cunoștințelor sale viitoare. El le dobândește în mod treptat și, cu toate că ideile calităților vădite și familiare se întipăresc înainte ca memoria să înceapă a înregistra timpul și ordinea lucrurilor, totuși adeseori unele calități neobișnuite se înfățișează minții așa de târziu încât puțini oameni își pot aminti când au început să le cunoască; și dacă ar merita osteneala, fără îndoială că un copil ar putea fi condus în așa fel încât să aibă foarte puține idei, chiar dintre cele obișnuite, până când ar ajunge la maturitate. Dar, întrucât toți cei care vin pe lume sunt înconjuțați de corpuri care îi impresionează neconștient și în felurite chipuri, în mintea copiilor se întipăresc numeroase idei felurite fie că se îngrijește cineva de aceasta, fie că nu. Lumina și culorile sunt pretutindeni la îndemână putând impresiona ochiul care este de ajuns să fie deschis; sunetele, precum și unele calități ce pot fi pipăite solicită negreșit simțurile care le sunt proprii și își deschid drum spre minte; dar cu toate acestea eu cred că se va admite cu ușurință că, dacă un copil ar fi ținut într-un loc în care niciodată nu ar vedea decât alb și negru până când ar ajunge om mare, atunci el n-ar avea ideile de stacojiu sau de verde mai mult decât acela care, din copilărie, negustând niciodată stridie sau ananas, are idei despre gustul special al acestora" (vol. I, p. 84).



„Pentru cel ce se folosește de cuvinte, acestea sunt semnele sensibile ale ideilor sale. Fiindcă oamenii folosesc aceste semne fie pentru a-și aminti propriile lor gânduri și a ajuta memoria lor, fie, ca să spun așa, pentru a scoate la iveală propriile lor idei și să le pună în văzul altora, cuvintele cu semnificația lor dintâi sau nemijlocită nu reprezintă decât ideile din mintea celui care le folosește, oricât de imperfect sau fără grijă sunt adunate aceste idei dintre lucrurile pe care se presupune că le reprezintă. Un om vorbește altuia ca să poată fi înțeles, iar scopul vorbirii este ca acele sunete, în calitate de semne, să poată aduce ideile sale la cunoștința ascultătorului. Deci cuvintele sunt semnele ideilor vorbitorului și nimeni nu le poate aplica în chip nemijlocit unor alte lucruri în afară de ideile pe care le are el însuși. Căci altfel ar însemna să facă din ele semnele propriilor sale concepții și totuși să le aplice altor idei, ceea ce ar însemna să facă din ele și să nu facă din ele în același timp semnele ideilor sale și astfel să nu obțină ca rezultat nici un fel de semnificație. Cuvintele fiind semne voluntare, nu pot fi semne voluntare impuse de om unor lucruri pe care nu le cunoaște. Aceasta ar însemna să facem din ele semne ale nimicului, sunete fără semnificație. Un om nu poate face din cuvintele sale nici semnele calităților lucrurilor, nici ale concepțiilor din mintea altuia și din care el nu posedă nici una în mintea sa. Până când nu are idei proprii, un om nu poate să presupună că ele corespund cu concepțiile unui alt om și nici nu poate să folosească semne în locul lor, căci astfel ele ar fi semnele a nu știu ce, într-adevăr, semnele nimicului. Când însă un om își reprezintă ideile altui om prin propriile sale idei și consimte să le dea aceleași denumiri ca și celălalt om, el denumeste tot propriile sale idei, idei pe care le are, nu idei pe care nu le are” (vol. II, pp. 10-11).

## 4. Immanuel Kant (1724-1804)

**Repere biografice.** S-a născut în anul 1724, la Königsberg, în Prusia Orientală. Provenind dintr-o familie modestă, urmează cursurile colegiului Friedrich, condus de un pietist ce propovăduia regenerarea interioară prin meditație asupra Scripturii. Mai târziu, la Universitatea din Königsberg, primește învățătura unui alt pietist, Martin Knutzen, discipol al lui Wolff. Din 1646 este preceptor particular timp de aproape un deceniu, iar în 1755 obține gradul de privat-docent pe viață la aceeași universitate, unde va ocupa postul de profesor de logică și de metafizică. A rămas devotat acestui oraș, nepărăsindu-l aproape jumătate de veac, ducând o viață relativ tihnită, singurul incident ivindu-se după publicarea lucrării *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, când, printr-un decret regal, i se interzice orice publicare a vreunui text pe teme religioase. Lucrări publicate: *Critica rațiunii pure* (1781), *Critica rațiunii practice* (1788), *Critica facultății de judecare* (1790), *Întemeierea metafizicii moravurilor* (1785), *Spre pacea eternă* (1795).

### 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

Întemeietorul criticismului meditează asupra posibilității și valorii cunoașterii, culturii și comportamentului uman. În teoria cunoașterii, Kant atribuie subiectului cunoscător o importanță deosebită, acesta dispunând de un dispozitiv de categorii cu un înalt grad de generalitate, pe care le proiectează asupra lucrurilor și fenomenelor. El caută să depășească opoziția dintre raționalism și empirism privind proveniența cunoștințelor. Pe scurt, filosoful german încearcă să răspundă la următoarele trei întrebări:

1. Ce este empiric și ce este aprioric în cunoaștere, mai exact, ce ne vine din experiență și ce derivă din înseși structurile noastre cognitive? Din acest punct de vedere, Kant crede că tot ce posedă valoare generală și necesară este aprioric și tot ceea

- ce e particular și accidental provine pe o cale empirică. Formele generale ale percepției (timpul, spațiul), care revin mereu în conștiința noastră, sunt apriorice, iar elementele ce „încap” în aceste forme sunt variabile și provin în urma unei experiențe particulare.
2. Care este raportul dintre aspectele apriorice și datele empirice în fundamentarea adevărurilor valabile? Se poate spune, consideră Kant, că elementele apriorice reprezintă forma, iar cele empirice constau în materia conștiinței noastre. Minte omului, cu formele ei apriorice, raționalizează realitatea, introducând ordine în vârtejul de senzații. Forma însăși își are importanța ei, după cum și conținutul dă sens și consistență respectivei forme.
  3. Care sunt limitele cunoașterii umane? La această chestiune Kant răspunde că este necesară conexiunea dintre elementul rațional și cel empiric pentru generarea unei cunoștințe. Realitatea empirică limitează posibilitățile cunoașterii, iar omul nu poate afla decât ceea ce este, fenomenul, neajungând la „lucrul în sine”, la numen.

Pe plan etic, filosoful german izolează moralitatea de știință, cunoaștere și creația artistică, propunând un rigorism moral extrem – imperativul categoric, expresie a aderării sale, pe baza ideii de autonomie a eticului, la teza caracterului absolut, etern al normelor morale.

## 4.2. Concepția pedagogică

Concepția marelui filosof în materie de educație o aflăm în *Tratatul de pedagogie*. Kant a predat un curs de pedagogie începând din 1776 și sporadic în anii următori, până în 1787. Acest curs nu a fost publicat de el, ci de dr. Friederich Theodor Rink, în 1803, probabil intervenind prin observații personale. Versiunea imprimată diferă ca stil de celelalte lucrări. Ceea ce avem de la Rink este mai degrabă „un compendiu de axiome, devize și teze, decât de un expozeu logic organizat” (Kant, 1993, p. 817).

Pentru Kant, activitatea pedagogică este parte integrantă din viața culturală a umanității, care se poate compara cu activitatea politică. Două mari invenții umane se confruntă cu aceleași tipuri de dificultăți: arta de a guverna și arta de a educa.

Scopul suprem al educației, apreciază Kant, îl constituie sădirea moralității în om, triumful acesteia în fața fericirii personale, a virtuții asupra egoismului. Este de datoria fiecărui om să se ridice de la brutalitatea naturii sale, de la animalitate la umanitate. Fiecare om este purtător al unei animalități reale și al unei umanități potențiale.

În ceea ce privește idealul educativ, Kant precizează că tinerii nu trebuie să fie crescuți după starea de față a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor. Educația trebuie să dezvolte în om toată perfecțiunea de care el este susceptibil. Ca sarcini concrete, filosoful din Königsberg sugerează următoarele:

- educația trebuie să-i disciplineze pe oameni, astfel încât animalicul să nu predomină asupra omenescului, la nivel individual sau social;
- educația va realiza cultivarea omului, prin instruire, echipându-l cu cele mai necesare cunoștințe, pentru a face față solicitărilor cotidiene;
- educația va facilita formarea spiritului de prudență, a unui comportament civilizat, manierat, astfel încât omul să se integreze adecvat în societatea timpului său;
- educația este chemată să formeze moralitatea – omul fiind în stare să aleagă numai scopuri bune; scopurile bune sunt cele acceptate de fiecare și pot fi, simultan, scopuri pentru toți, realizarea scopului propriu neafectând realizarea scopului celuilalt.



În viziunea lui Kant, omul este singura ființă capabilă să fie educată. El este educabil pentru că este perfectibil. Perfectibilitatea constituie esența omului, pentru că numai el este capabil să se desăvârșească prin propriile alegeri. Prin educație se înțeleg îngrijirile (tratamentul, întreținerea) din timpul copilăriei, disciplina care îl face om, în sfârșit, instrucția prin intermediul culturii. Sub acest raport, el este copil, discipol și școlar. Disciplina ne determină să trecem de la starea de animal la cea de om. Un animal este numai prin instinctul său ceea ce poate să devină; o rațiune străină a luat pentru el dinainte toate îngrijirile indispensabile (Kant, 1992, p. 8). Specia umană este silită să-și însușească singură puțin câte puțin, prin propriile eforturi, toate calitățile naturale distincte. O generație face educația alteia, prin fiecare individ în parte.

### Temă obligatorie

Comentați textul următor :

„Noi trăim într-o epocă de disciplină, de cultură și de civilizație, dar care nu este încă aceea a moralizării. În starea actuală a lucrurilor, se poate spune că fericirea statelor crește o dată cu nefericirea oamenilor. Și rămâne încă de aflat dacă nu am fi mai fericiți în starea barbară, în care se află cultura care există la noi, decât în starea noastră actuală. Căci cum se pot face oamenii mai fericiți, dacă nu sunt făcuți morali și mai înțelepți? Cantitatea răului nu va fi scăzută” (*Tratat de pedagogie*, 1992, p. 20).

Prin educație, voința morală va fi dirijată pe un făgaș normal, firesc, ferind-o de influențele nefaste ale impulsurilor. Funcția „pozitivă” a educației constă în încurajarea și fortificarea voinței morale, iar funcția „negativă” se referă la stoparea unei dezvoltări periculoase a naturii noastre primare, animalice, la înlăturarea piedicilor din fața manifestării legii morale.

Mijloacele prin care legea morală își pune pecetea asupra conduitelor noastre ar putea fi următoarele (cf. Antonescu, 1939, pp. 257-264) :

A. Obișnuirea elevilor de a judeca acțiunile omenești din punctul de vedere al legii morale. Această deprindere este posibilă deoarece rațiunea, în chip automat, va ratifica valoric aspectele practice ale comportamentului. Educatorul trebuie să dezvolte această tendință, imprimându-i o direcție sănătoasă, conform legilor morale. Nu este de ajuns ca elevul să judece pur și simplu acțiunile omenești : el trebuie să le judece și să le valorizeze corect, drept. Pentru acest lucru, ne servim de exemple. Dacă legea morală va fi bine evidențiată prin exemplul etalat, este imposibil ca elevul să nu o deprindă. Kant pune în lumină elementul negativ, adică opoziția pe care conștiința noastră o întâmpină din partea caracterului empiric. Prin accentuarea elementelor empirice, se scoate în evidență virtutea care constă tocmai în această puțință de a depăși și a înfrânge toate piedicile. Prin intermediul exemplelor, dascălul trebuie să aibă grijă ca admirația elevului să nu se orienteze prea mult asupra actului individual, în detrimentul maximei (regulii) morale, căci acest proces ar defavoriza formarea autonomiei elevului. Acesta ar ajunge doar la un comportament imitativ, în loc să-și autoimpună, prin voință și interiorizare, legea morală.

B. Dacă la începutul acestui proces de interiorizare atenția dascălului era concentrată asupra acțiunilor etalate, legile morale servind numai ca mijloc pentru a stabili gradul de moralitate, în stadiul acesta interesele vor fi centrate pe legile morale ca atare, exemplele empirice servind doar ca ilustrare sau întărire a celor prezentate. Exemplele vor avea rolul de a concretiza legile morale abstracte și de a le face mai accesibile spiritului elevilor.

C. În cele din urmă, trebuie atins stadiul priceperii importanței metafizice a legilor morale, a rostului existenței noastre ca ființe civilizate. Trebuie clarificată, pe de o parte, imposibilitatea rațiunii teoretice de a rezolva chestiunile cele mai importante, de a explica absolutul, de a ne pune în legătură cu lumea inteligibilă, iar, pe de altă parte, trebuie explicitată menirea rațiunii practice, în special a legii morale, de a da soluționarea satisfăcătoare la o serie de probleme concrete. Copilul trebuie să fie capabil de a trece de la admirația oarecum exterioară a acțiunilor morale și a oamenilor morali la admirația legii morale, la cunoașterea teoretică a acestei legi. Se va da satisfacție, astfel, acelei chemări la respect pe care a sugerat-o marele gânditor: „Două lucruri – scrie Kant – umplu sufletul cu veșnic nouă și crescândă admirație și venerație, cu cât mai des și mai stăruitor se îndreaptă gândul către ele: cerul înstelat deasupra mea și legea morală în mine”.

În *Tratatul de pedagogie*, Kant amintește rolul religiei în educație, insistând asupra raporturilor dintre morală și religie și asupra ideii de divinitate, care se poate impune încă din copilărie. Prima întrebare pe care și-o pune filosoful din Königsberg vizează posibilitatea de a introduce de timpuriu în spiritul copiilor ideile religioase. „Ideile religioase presupun întotdeauna oarecare teologie. Deci, cum să predai o teologie tineretului, care, departe de a cunoaște lumea, nu se cunoaște încă pe sine însuși? Cum ar putea tineretul, care nu știe încă ce este datorია, să înțeleagă o datorie imediată către Dumnezeu?” (1992, p. 69).

Kant este de părere că inculcarea ideii existenței lui Dumnezeu ar trebui realizată încă din copilărie, prin atragerea atenției asupra cazurilor finale, asupra ordinii și scopurilor lumii naturale, asupra coerenței sistemului lumii, care s-ar explica prin necesitatea unei ființe supreme și a unui legiuitor. Dascălul trebuie să-și însușească ideea că nu este bine să se cultive frica față de puterea divină; nu prin idei false strecurate în imaginația copiilor se sprijină și se cultivă tendința copilului către religiozitate. Copiii vor înțelege, fără a avea încă ideea abstractă a datoriei, că există o lege mai presus de toate, care determină tot ce există și care nu ține de capriciile oamenilor. Un mijloc nimerit de a face cunoscută ideea de divinitate constă în asemuierea acesteia cu un tată de familie sub supravegherea căruia am fi așezați.

Religia are o puternică dimensiune moralizatoare. Ea este legea care stă în noi, este morală aplicată la cunoașterea lui Dumnezeu. Dacă religia nu se unește cu moralitatea, ea nu rămâne decât un mod simplu de a solicita pronia cerească. Religia se împlinește doar în acele inimi însuflețite de ideea datoriei morale. Legea divină trebuie înțeleasă totdeauna ca o lege naturală, neimposă cu forța. Educația religioasă presupune puternice antecedente morale. Ea nu începe, în nici un caz, cu teologia, cu instruirea abstractă. Precedentul comportamental este fundamental și încurajează speranța într-o acțiune reușită. Muștrările conștiinței vor rămâne fără efect dacă nu emerg dinspre divinitate, „al cărei scaun măreț este foarte înalt deasupra noastră, dar care a stabilit în noi un tribunal” (1992, p. 72). Educația care se face copiilor va avea mai degrabă caracter negativ decât pozitiv (în sensul dat de Rousseau: nu să dăm copiilor ceva, ci să-i apărăm, să-i ținem la distanță de rău). Recitarea unor formule pe de rost nu poate decât să le dea o idee falsă despre evlavie. Adevăratul mod de a cinsti pe Dumnezeu este de a lucra și gândi în spiritul și vrerea lui și mai puțin a-l invoca la tot pasul. Există o profanare prin supralicitare. „De câte ori oamenii pronunță numele lui Dumnezeu ar trebui să fie pătrunși de respect și, de aceea, ei ar trebui să uzeze rar de dânsul și niciodată în mod ușuratic. Copilul trebuie să învețe a simți respect pentru Dumnezeu, mai întâi ca stăpân al vieții sale și al lumii întregi, apoi ca protector al oamenilor și, în sfârșit, ca judecător al lor” (1992, p. 72). Ideea de Dumnezeu este legată indestructibil de cea a datoriei, de respectarea necondiționată



a părții din legea supremă răsfrântă în noi. Mai presus de idee stă actul moral, care este baza și călăuză ce ne duce către divinitate.

### Întrebare

În ce măsură imperativul categoric are funcționalitate și relevanță educațională? (A se vedea și Andrei Pleșu, *Minima Moralia*, Editura Cartea Românească, București, 1988.)

## 4.3. Rezumat

Educația, în opinia marelui filosof german, constă în facilitarea activării plene a valorilor la nivel uman. Ea este o practică de revelare a omului ca valoare supremă. Activitatea pozitivă a educației constă în susținerea și tonificarea voinței morale, iar dimensiunea negativă a educației se referă la împiedicarea dezvoltării periculoase a naturii instinctive din om, la înlăturarea acelor impedimente care ar zădărnici împlinirea legii morale. După Kant, un rol deosebit în formare îl joacă disciplina. Aceasta îl împiedică pe om să uite de destinația sa, de idealul de umanitate și îi anihilează „apucăturile brutale”. Omul are datoria de a-și dezvolta tendința spre bine. Providența – spune Kant – nu a pus bunătața ca ceva gata format în om, ci doar ca o tendință și fără distincția legii morale. Obligația ființei umane constă în a se perfecționa, a-și cultiva mintea și a-și impune legea morală pentru a nu urma o cale greșită.

## 4.4. Texte reprezentative

Immanuel Kant, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Editura Agora, Iași.

„Disciplina împiedică pe om de a se lăsa să fie abătut de la destinația sa, de la umanitate, de la apucăturile sale brutale. Trebuie ca disciplina să-l astâmpere pentru ca el să nu se arunce în primejdie ca un sălbatic sau ca un smintit. Dar disciplina este numai negativă, căci ea se mărginește a dezbrăca pe om de sălbăcia sa; instrucția, din contra, este partea pozitivă a educației” (pp. 8-9).

„Cel ce nu este cultivat este brut; cel ce nu e disciplinat este sălbatic. Lipsa de disciplină este un rău mai mare decât lipsa de cultură, căci aceasta se poate însuși mai târziu, pe când sălbăcia nu mai poate fi înlocuită, iar lipsa de disciplină nu se mai poate repara. Poate că educația va ajunge mereu mai bună și fiecare dintre generațiile ce se vor succeda va face un pas mai mult către perfecționarea omului, căci în problema educației constă marele secret al perfecțiunii naturii umane” (p. 11).

„Omul trebuie mai întâi să-și dezvolte dispozițiile pentru bine; Providența nu le-a așezat într-insul gata formate; ele sunt simple dispozițiuni și în ele încă nu se află distincție de moralitate. A se face pe sine mai bun, a se cultiva pe sine și, dacă e rău, a dezvolta în sine moralitatea, iată datoria omului” (pp. 13-14).

„Arta educației nu rezultă mecanicește din împrejurările în care învățăm din experiență dacă un lucru oarecare ne este vătămător sau folositor. Orice artă de acest fel, care ar fi pur mecanică, ar conține multe greșeli și lacune, pentru că nu ar urma nici un plan. Trebuie deci ca arta educației, ca pedagogia să fie rațională pentru ca natura omenească să se poată dezvolta în așa chip ca să-și poată îndeplini destinația” (pp. 14-15).

„Educația trebuie deci : 1) să disciplineze pe oameni. A-i disciplina înseamnă a căuta să împiedice ca ceea ce este animalic într-inșii să înăbușe ceea ce este omenesc, atât în omul individual, cât și în omul social. Disciplina constă deci numai în a-i dezbrăca de sălbăticia lor.

2) Ea trebuie să-i cultive. Cultura cuprinde instrucțiunea și diferitele învățături. Ea este aceea care dă îndemânarea. Aceasta înseamnă a poseda aptitudini suficiente pentru toate scopurile pe care cineva și le poate propune. Deci ea nu hotărăște asupra nici unui scop, dar lasă împrejurărilor această grijă [...].

3) Mai trebuie de urmărit ca omul să dobândească prudență, ca să știe a trăi în societatea semenilor săi, astfel ca să se facă iubit și să aibă influență. Aici își are locul acel fel de cultură care se numește civilizație. Ea cere unele maniere, politețe și acea prudență care face să te poți sluji de toți oamenii pentru propriile tale scopuri. Ea se modifică după gustul transformărilor fiecărui veac.

4) Trebuie în sfârșit de vegheat asupra moralizării. În adevăr, nu e destul ca omul să fie potrivit tuturor felurilor de scopuri ; mai trebuie încă să știe a-și face o maximă de a nu alege decât scopuri bune. Scopurile bune sunt acelea care sunt acceptate de fiecare și care pot fi, în același timp, niște scopuri pentru toți” (pp. 17-19).

„Pedagogia sau știința educației este sau fizică, sau practică. Educația fizică este cea pe care omul o împărtășește cu animalele, adică îngrijirile pe care le cere. Educația practică sau morală constă în cultura pe care omul are nevoie să o primească pentru a putea trăi sau a fi liber. (Se numește practic tot ce are legătură cu libertatea.) Ea este educația personalității, educația unei ființe libere, care-și poate purta de grijă și-și poate păstra locul în societate, dar care este capabilă și de a avea prin ea însăși o valoare interioară” (p. 26).

„Deci să facem astfel încât copilul să se deprindă a lucra după niște maxime a căror dreptate să o vadă el însuși” (p. 54).

„Mai întâi sunt maximele școlii, iar mai târziu acele ale omenirii. La început, copilul ascultă de niște legi. Maximele sunt și ele niște legi, dar subiective ; ele derivă chiar din priceperea omului. Nici o călcare a legii nu trebuie să rămână nepedepsită, dar pedeapsa să fie totdeauna potrivită cu greșeala” (p. 55).

„Totul în educație atârână de un lucru – să se stabilească pretutindeni principiile bune și să știm a le face să fie înțelese și admise de copii. Ei trebuie să învețe a substitui groaza de ceea ce este revoltător sau absurd, groazei de ură ; frica de propria lor conștiință, fricii de oameni și de pedepsele divine ; stima pentru ei înșiși și demnitatea interioară opiniei altuia ; valoarea interioară a acțiunilor, valorii cuvintelor și purtarea mișcărilor inimii inteligentei sentimentului ; în sfârșit, o pietate senină și de bunăvoie unei devoțiuni supărăcioase, întunecate și sălbatice” (p. 69).





**FIȘĂ**  
de evaluare a unității de curs cu tema :  
**PEDAGOGIA CLASICĂ (I)**

Numele cursantului \_\_\_\_\_

♦ Subiectul \_\_\_\_\_

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc						Complet
-------	--	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care doresc să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin



♦ Experiința de învățare

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ Standardul cursului

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsește stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsește pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsește conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsește calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ Alte teme de studiu solicitate

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.

Unitatea de curs nr. 6

## Pedagogia clasică (II)

5. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).....	156
6. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).....	168
7. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) .....	176
8. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) .....	181
9. Herbert Spencer (1820-1903).....	186
10. Lev Nikolaevici Tolstoi (1828-1910).....	190
11. Konstantin Dmitrievici Ușinski (1824-1871) .....	193

---

### Obiectivele unității de curs :

- cunoașterea ideilor pedagogice avansate de marii pedagogi ai epocii clasice ;
  - realizarea unor comparații între doctrinele pedagogice avansate în perioada modernă ;
  - analiza și interpretarea unor texte emblematice pentru perioada descrisă ;
  - identificarea unor reflecții pedagogice care se dovedesc valabile și astăzi ;
  - delimitarea unor principii și metode didactice avansate de pedagogii studiați.
-



## 5. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

**Repere biografice.** S-a născut la Geneva, tatăl său fiind ceasornicar. Rămânând orfan de mamă și fiind abandonat de tată, este constrâns de mic să suporte multe privațiuni și să se dedice unor meserii dintre cele mai contrastante: secretar, camerist, muzicant și scriitor. Peregrinează prin mai multe ținuturi ale Italiei, Franței, Elveției, iar la Paris intră în contact cu cercul scriitorilor și filosofilor luminiști. Enciclopediștii și, mai ales, Diderot, de a cărui prietenie s-a bucurat, îi vor influența gândirea socială, filosofică și pedagogică. A avut cinci copii pe care i-a încredințat orfelinatului. Cu ocazia organizării unui concurs la Academia din Dijon, în anul 1749, pe o temă dată, „Dacă științele și artele au contribuit sau nu la îmbunătățirea moravurilor”, Rousseau a câștigat premiul, acest fapt aducându-i un renume imens în cele mai civilizate țări din Europa. În 1762, a publicat monumentală lucrare *Emil sau despre educație*, pentru care va fi persecutat, fiind nevoit să fugă din Franța în Elveția și, mai târziu, în Anglia, unde este primit în casa filosofului David Hume. Mai consemnăm următoarele lucrări elaborate de acest gânditor: *Discurs asupra inegalității dintre oameni* (1755), *Noua Eloiză* (1761), *Contractul social* (1762), *Confesiuni* (postum, 1782).

### 5.1. Premise ale gândirii pedagogice

Gândirea sa filosofică se va raporta la teoria dreptului natural, conform căreia toți oamenii sunt egali și liberi de la natură, dar devin dependenți unii de alții în statul social. Pentru ca societatea să existe, cei mai mulți dintre indivizi cedează de bunăvoie o parte dintre drepturi unei minorități, printr-un „contract social”, realitate care generează o stare artificială bazată pe inegalitate și corupție. Spre deosebire de alți adepți ai ideii contractului social, Rousseau crede că este de datoria cetățenilor să denunțe consensul inițial și să se ridice împotriva puterii instituite, în favoarea unei alte forme de asociere. Poporul trebuie să fie suveran în alegerile și interesele preconizate. Răspunzând la întrebarea pusă de Academia din Dijon, Rousseau crede că dezvoltarea științelor și a artelor nu a condus la emanciparea omului, la îmbunătățirea moravurilor. Prin naștere, omul este o ființă curată, pură și cinstită, dar, de îndată ce a început să creeze opere de cultură, relațiile sale cu semenii s-au deteriorat. Cultura, prin ea însăși, nu poate aduce omului fericirea.

Sub aspectul teoriei cunoașterii, Rousseau se dovedește a fi un empirist, crezând cu tărie în ideea potrivit căreia cunoștințele pot fi aflate direct prin simțuri, și nu speculativ, prin cărți. Înaintea ideilor este de preferat să se dirijeze atenția copiilor spre lucrurile și fenomenele înconjurătoare.

---

#### Temă de reflecție

Cu care pedagog clasic se aseamănă Rousseau în ceea ce privește concepția asupra asimilării cunoștințelor?

---

## 5.2. Concepția pedagogică

Figură destul de controversată a epocii Luminilor, Rousseau este un reprezentant de primă importanță al pedagogiei filosofice, deschizând un orizont deosebit de bogat în istoria pedagogiei. Revendicat de cei mai mulți exponenți ai noii educații, contestat de reprezentanții cei mai acerbi ai direcției magistrocentriste, îngânat sau deformat de multe experiențe educative eșuate, filosoful-pedagog a avansat o multitudine de idei care au influențat și au deschis noi trasee paideutice, rămânând unul dintre promotorii pedagogiei universale. După cum remarcă Bogdan Suchodolschi, educația – în concepția lui Rousseau – „nu trebuie să constea în a pregăti copilul pentru viitor sau în a-l forma într-un anumit fel; ea trebuie să fie viața însăși a copilului. Trebuie să se țină seama de copil, nu numai pentru că acesta constituie obiectul educației [...], dar înainte de toate pentru că el este însuși izvorul educației. Pornind de la dezvoltarea concretă a copilului, de la nevoile și de la aspirațiile sale, de la sentimentele și gândurile sale, trebuie format ceea ce poate deveni, cu ajutorul inteligent al educatorului. Educatorii nu pot avea alte pretenții. Acestea ar fi absolut dăunătoare. Existența omului a devenit deci punctul de pornire în educarea omului” (Suchodolschi, pp. 27-28).

Tabel comparativ între preceptele educației din secolul al XVIII-lea și cele propuse de J.-J. Rousseau (cf. Martineau, 1996, p. 126)

	<b>Pedagogia secolului al XVIII-lea</b>	<b>Formularea unui nou ideal în concepția lui Rousseau</b>
<b>Concepția asupra copilului sau a celui educat</b>	Copilul trebuie să imite pe cât posibil adultul, care este un model. Pe plan educativ, copilul nu este decât un mijloc, iar scopul îi este fixat de către adult.	Copilul își este propriul model. De la natură acesta este bun și liber. El este chiar mai bun decât adultul, pentru că acesta din urmă este corupt din cauza civilizației.
<b>Concepția asupra profesorului sau educatorului</b>	Profesorul constituie polul important și activ în relația pedagogică. Elevul trebuie întâi de toate să-l asculte. Cunoașterea se transmite de la profesor spre elev.	Profesorul constituie polul secundar în relația pedagogică. El trebuie să fie în serviciul elevului. Cunoașterea se naște firesc de la copil.
	<b>Cum se învață: mijloacele propuse de sistemul școlar</b>	<b>Cum se învață: mijloacele propuse de Rousseau</b>
<b>Concepția asupra învățării</b>	Învățarea se realizează într-un mod tradițional: ascultarea și imitarea modelelor, prin intermediul sofisticii și retoricii.	Învățarea pleacă de la principiul că ființa umană posedă în ea însăși înțelepciunea. Educația caută să favorizeze dezvoltarea omului complet.

Adept al educației negative, Rousseau consideră că rolul educatorului este de a-l păzi și apăra pe copil de influențele externe venite din partea societății. El face o impresionantă pledoarie pentru întoarcerea la natură, la resursele funciare ale existenței, nealterate de intervenția oamenilor.



### Activitate

Comentați următoarea axiomă avansată de Rousseau : „Totul este bun când iese din mâinile Creatorului ; totul degenerază în mâinile omului”.

Rousseau pare a fi tulburat de racilele societății (nu numai de cele ale epocii sale, ci de ale existenței sociale dintotdeauna), ajungând la o concluzie pesimistă : „omul civil se naște, trăiește și moare în sclavie : la naștere e cusut în scutech ; la moarte este ținut în coșciug ; câtă vreme mai păstrează o înfățișare omenească, este înlănțuit de instituțiile” inventate de oameni.

Filosoful exaltă virtuțile copilului și ale copilăriei. Într-un limbaj sugestiv, dar și saturat de paradoxuri, el avansează sfaturi și dă verdicte : singura obișnuință pe care trebuie s-o inducem copilului e aceea de a nu dobândi nici una ; cele dintâi porniri naturale sunt întotdeauna drepte ; nu există perversitate originară în sufletul omenească ; cea dintâi educație trebuie să fie negativă : nu a transmite virtutea sau adevărul, ci a păzi inima de viciu și spiritul de eroare ; să urâm cărțile : ele nu ne învață decât să vorbim despre ceea ce nu știm etc.

Cum a intuit și I. Găvănescul, pedagogul francez se înscrie în direcția romantică, sentimentală, atacând și combătând poziția raționalistă, intelectualistă. El și-a format o imagine ușor deformată asupra naturii umane și a virtuților educative ale izolaționismului și ale ruperii de social. Dacă ar fi aplicată astăzi, metoda sa de formare a lui Emil ar genera mai mult sălbatici decât oameni. Cum remarcă Paroz, Rousseau „a crezut că omul posedă toate lucrurile în natura sa și că această natură este în sine perfectă. Omul nu avea decât să redevină el însuși pentru a se întoarce în Eden. Dar această idee despre om nu are nici o bază nici în istorie, nici în experiența personală : ea este imaginară” (1883, p. 279).

Lucrarea fundamentală în care se structurează ideile sale pedagogice este intitulată *Emil sau despre educație*. Acest adevărat tratat de pedagogie, scris într-o manieră eseistică, inconfundabilă, cuprinde o prefață și cinci „cărți” sau capitole. Sunt prefigurate aici, într-o modalitate ascendentă, laturile educației descrise în conformitate cu treptele de vârstă ale copilului : până la 2 ani, accentul este pus pe îngrijirea și educația fizică, între 2 și 12 ani are loc educația simțurilor prin contactul direct cu natura, de la 12 la 15 ani primează educația intelectuală, iar de la 15 ani până la vârsta majoră accentul este pus pe educația morală.

Rousseau consideră că scopul educației constă în formarea unui om sănătos, armonios dezvoltat din punct de vedere fizic, pe deplin racordat la existența proximală, lipsit de artificialitate, un om al unui raport echilibrat între rațional și sufletesc. Pentru aceasta, este nevoie să-l scoatem pe Emil din societatea vicioasă și să-l trimitem într-un mediu natural, la țară. Dacă Aristotel vedea în educație o cioplire, o fasonare a materiei date, iar Comenius asemenea educația cu arta grădinaritului, Rousseau o concepe ca fiind o acțiune de simplă asistare a celui educat, acesta având o libertate absolută de mișcare. Formarea copilului presupune atât organizarea unei apărări sistematice a copilului contra influențelor negative ce survin din exterior, cât și stabilirea unor condiții imediate de creștere, care să stimuleze înclinațiile și tendințele lui naturale. Educația „negativă” se concentrează asupra acțiunii de excludere a tot ce poate stânjeni dezvoltarea naturală a copilului. „Epoca copilăriei - comentează G.G. Antonescu - nu trebuie considerată ca o simplă fază de pregătire, de tranziție, fără valoare proprie. Copilul nu trebuie considerat ca mijloc, ci ca scop. Nu e permis să denaturăm viața lui actuală în vederea vreunei eventuale fericiri viitoare ; nu



e admisibil să vedem în copil numai pe viitorul adult, ci în primul rând pe copil ca atare” (1939, p. 226).

### Temă de reflecție

Cunoașteți câteva concretizări ale principiului „educației negative” în secolul XX?

Trebuie remarcat faptul că, în ciuda individualismului specific pedagogiei sale, fundamentele sociale ale acesteia nu pot fi neglijate sau subestimate. Ideile expuse în *Contractul social* sunt traduse și experimentate la nivel individual în tratatul său asupra educației. Nu este bine să izolăm pedagogia lui Rousseau de „metasociologia” (Hubert, 1949, p. 267) care a predeterminat-o. Mult mai mult decât contemporanii săi, Rousseau a înțeles că viața morală depinde într-o mare măsură de mediul în care se formează individul. „Reconstrucția omului social, acesta este scopul educației, dar această reconstrucție se va face după legile ordinii și ale rațiunii ce vin de la Dumnezeu, de la natură. Dar nu de la o natură dată, ca cea a sălbaticului, ci de la adevărata natură, ce răspunde vocației umane pe care Dumnezeu a constituit-o. Dumnezeu, natură, societate, rațiunea însăși, toți acești termeni se îmbină, iar dacă se va pierde vreunul din ei, pedagogia lui Rousseau își pierde rostul” (Chateau, 1956, p. 188).

### Temă obligatorie

Realizați o comparație între principiul conformității cu natura exprimat de Comenius și același principiu enunțat de Rousseau. Care sunt asemănările și deosebirile?

Educația din primii doi ani de viață va fi centrată pe îngrijirea fizică a copilului, printr-o bună alăptare, băi reci, îmbrăcăminte ușoară, jucării naturale. Alăptarea trebuie făcută nu de doică, ci de mamă, iar mâinile și picioarele nu se vor înfășa, ci vor fi lăsate libere.

Educația între 2 și 12 ani se centrează pe dezvoltarea fizică și contribuie la însușirea primelor repere morale, dar accentul se pune pe educarea simțurilor. Marea carte a naturii constituie sursa inepuizabilă de captare a primelor impresii și a cunoștințelor. Sub conducerea unui preceptor (Rousseau este adeptul învățământului individual), Emil este introdus în tainele naturii pe o cale predominant intuitivă, este învățat să socotească, să cunoască limba, să diferențieze între anumite forme. Autorul ne invită să valorizăm virtuțile copilăriei și să studiem îndeaproape această etapă. Copilul nu este un adult în miniatură, ci o ființă cu particularități specifice. „Copilăria – scrie Rousseau – are feluri de a vedea, gândi și simți care îi sunt proprii; nimic nu e mai nesăbuit decât să vrem să le înlocuim cu ale noastre” (*Emil sau despre educație*, p. 67). Educația se va baza pe presupuziția purității și inocenței infantile. Cele dintâi porniri naturale sunt întotdeauna drepte; nu există perversitate originară în sufletul omenesc. Antrenarea facultăților intelectuale este lăsată pentru mai târziu, acest aspect constituind un punct vulnerabil al gândirii sale despre educație.

Educația cuprinsă între 12 și 15 ani este centrată pe formarea intelectuală, pe instrucția propriu-zisă. Împins de o curiozitate interioară, Emil este predispus să învețe carte. Nu sunt indicate anumite manuale. Singura carte recomandată este *Robinson Crusoe*, deoarece aceasta face apologia unui trai în natură și a autonomiei individului, capabil să se descurce singur în viață. Nu trebuie predată nici gramatica, nici istoria. Se vor oferi cunoștințe de astronomie, fizică, geografie, chimie, se vor organiza călătorii și se vor face vizite în

atelieri, în prăvălii, lucrându-se la modul propriu. De altfel, Emil trebuie pregătit în perspectiva unei meserii, aceasta fiind una destul de domestică, precum tâmplăria. El va învăța numai în conformitate cu ceea ce vede, aude și pipăie, ținând cont de interesul imediat. Preceptorul are obligația de a trezi în elev nevoia unei activități înainte de a o impune (de pildă, de a aștepta ivirea interesului pentru citit, și nu de a-l forța să citească). „Gândește-te bine, sfătuiește Rousseau, că rareori trebuie tu să-i propui ce anume trebuie el să învețe; el trebuie să fie acela care să dorească, să cerceteze, să găsească acest lucru, iar tu trebuie să-l faci să înțeleagă lucrurile, să-i deștepți cu dibăcie această dorință și să-i pui la îndemână mijloacele de a o satisface” (*ibidem*, p. 160). Pentru a determina tânărul să judece corect, e de preferat să-i formăm propria judecată, în loc să i-o impunem pe a noastră. Ne putem întreba, desigur, dacă nu cumva educația intelectuală ar trebui să înceapă mai devreme. Răspunsul este, categoric, afirmativ. Așa cum ne demonstrează studiile de psihologie genetică, dar și realitatea dezvoltării copilului, stimularea și dezvoltarea aptitudinilor intelective începând cu vârsta de 6-7 ani sunt necesare și recomandabile.

Educația efectuată între 15 și 20 de ani va avea o dominantă morală. O dată cu manifestarea pasiunilor, omul începe o viață nouă. Preceptorul îl va îndruma pe Emil spre realizarea unor fapte bune și spre înfrânarea pasiunilor. I se vor inocula sentimentele de milă, generozitate, prietenie, dreptate și dragoste. Tot în această perioadă se va face și educația religioasă. În legătură cu ultimul aspect, Rousseau este propovăduitorul unei religii naturale, fără dogme și ritualuri. Nu dimensiunile ideatice au importanță în această religie, ci consecințele ei practice, îndeosebi cele de ordin moral. Printr-un limbaj ales și o demonstrație atrăgătoare, Rousseau face o pledoarie pentru existența lui Dumnezeu. Subcapitolul „Profesiunea de credință a vicarului din Savoia” din *Emil sau despre educație* reprezintă un elocvent catehism al religiei naturale, expresia unui deism sincer și profund. Totul este unu – declară Rousseau prin cuvintele preotului – și dovedește o inteligență unică, întrucât nu există nimic care să nu fie ordonat în același sistem și să nu se îndrepte spre același scop. Această ființă înzestrată cu voință și putere, ființă activă prin ea însăși, forță motrice a universului și ordine prin esență, este numită Dumnezeu. De el se leagă ideile de inteligență, putere, voință și cea de bunătate, care urmează în mod necesar din celelalte. Îl văd pe Dumnezeu în operele sale – continuă Rousseau –, îl simt în mine, îl văd în jurul meu; dar îndată ce vreau să-l cunosc în el însuși, îndată ce vreau să caut unde este, ce este, din ce substanță e făcut, el îmi scapă mie ca om și mintea mea tulburată nu mai vede nimic. Esența lui Dumnezeu infinit există, și acest lucru e de ajuns; cu cât o înțeleg mai puțin, cu atât o ador mai mult. Personalizând, Rousseau își continuă pledoaria: „Ființă a ființelor, exist pentru că Tu existi; meditănd asupra-Ți neconținut, mă înalț spre izvorul existenței mele. Cea mai vrednică întrebuintare a rațiunii mele este să dispară înaintea Ta; fericirea spiritului meu, farmecul slăbiciunilor mele este să mă simt un nimic în fața mărimii Tale”. Religia naturii este singura admisă de pedagogul francez ca meritând a fi predată copilului, pentru că acest copil este prin excelență al naturii. Dacă Emil vrea să meargă dincolo de ea, aceasta este alegerea lui și este liber s-o facă atunci când crede de cuviință. Inculcarea sentimentului religios are loc la o vârstă destul de târzie. Gândirea copilului sub această vârstă, nefiind încă formată, cade destul de ușor în idolatrie. Or, consideră Rousseau, idolatria este un semn al falsei credințe, al imaginației sensibile, al superstiției. O dată căzut în idolatrie, spiritul copilului nu mai poate fi liber. Aceasta ar contrazice și ar periclita libertatea lui, care trebuie păstrată cu (aproape) orice preț. Trebuie să se aștepte, în interesul chiar al religiei, până când rațiunea este matură și capabilă să înțeleagă ideea de divinitate. Ne este greu să acceptăm aceste precepte. Ca și în cazul educației intelectuale (care s-ar limita la perioada cuprinsă



între 13 și 15 ani) sau al ideii de a limita citirea și lectura la o singură carte, recomandarea ca formarea tânărului pentru religie să se realizeze după 18 ani pare să sufere de aceeași naivitate și inocență. Oare nu orice educație trebuie să aibă niște precedente, o bază pe care se clădesc mentalități și comportamente? Nu există la copil curiozitatea de a-și pune întrebări cu privire la cauza universului și a omenirii? Pot fi anulate sau amânate unele întrebări metafizice pe care, în forme diverse, copiii și tinerii și le pun la diferite vârste?

### Activitate

Ce părere aveți despre etapizarea educației prezentată mai sus? Comparați-o cu alte periodizări emise în secolul XX (Piaget, Dubesse etc.).

În ultimul capitol al monumentalei sale opere, Rousseau se ocupă de educația femeii, a Sofiei, predestinată să devină soția lui Emil. Aceasta primește o educație limitată, în vederea formării ca bună soție, și are menirea de a se îngriji de gospodărie, de soț și de creșterea copiilor. În acest sens, ea trebuie să devină virtuoasă, blândă și înțelegătoare. Femeia este făcută anume ca să placă bărbatului, iar violența ei constă în farmecul pe care-l poartă, căci „cel mai puternic e stăpân în aparență și depinde în realitate de cel mai slab” (*ibidem*, p. 347).

Nu trebuie neglijate unele inadvertențe în gândirea pedagogică a lui Rousseau. Exaltarea virtuților copilăriei este benefică, mai ales într-un secol și mediu cultural în care predispozițiile infantile sunt ostracizate. Dar a face din acestea singurul mobil al devenirii, singura soluție acțională este excesiv, dacă predispozițiile naturale nu sunt acordate și cu intenționalități ce vin din exterior, de la indivizi sau societate. Devenirea pozitivă, actualizarea unor potențe pozitive nu sunt înscrise dinainte în firea umană. Trebuie să apară un conducător, un formator exterior care să arate calea congruentă cu datele copilului. Dacă putem vorbi de un anumit ineism al structurilor de „competențe” umane, această premisă nu mai este valabilă în schimb în ceea ce privește varietatea intenționalității, finalității ce activează sau „performează” anumite virtuți presupuse. În fine, cum observă și François Guex, Rousseau a inventat puțin, aproape deloc, în domeniul didacticii (1913, p. 239). El extrage totul dintr-o experiență personală sau imaginară, ignorând ceea ce au propus sau demonstrat alții. Practicianul Rousseau se pare că nici nu există; aproape totul înseamnă teorie și filosofie (ceea ce, desigur, este ceva!). Plecând din acest punct, peste secole, alți gânditori au transpus în fapte sugestii, ipoteze, gânduri.

### Temă obligatorie

Comentați următorul citat:

„Toată înțelepciunea noastră constă în prejudecăți servile; toate deprinderile noastre nu sunt decât supunere, silă și constrângere. Omul civil se naște, trăiește și moare în sclavie: la naștere e cusut în scuteț; la moarte este ținut în coșciug; câtă vreme mai păstrează înfățișarea omenească este înlănțuit de instituțiile noastre” (*Emil sau despre educație*, 1973, p. 15).



### 5.3. Rezumat

Rousseau descoperă și valorizează la maximum virtuțile copilăriei, deschizând o nouă perspectivă în istoria pedagogiei și anticipând teze ale curentului „educației noi” din secolul XX. Adept al principiului educației „negative”, consideră că educația nu trebuie să transmită virtutea sau adevărul, ci să păzească inima de viciu și spiritul de eroare. Educatorul devine un consilier și un asistent al copilului care trebuie lăsat să se dezvolte singur, potrivit apetențelor și înclinațiilor originare. Minimalizând rolul cunoașterii intelectuale, pedagogul francez accentuează rolul intuiției și al contactului nemijlocit cu lucruri și fapte. El propune o periodizare a educației pe baza unor criterii fiziologice și psihologice. Câteva idei ale marelui pedagog rămân valabile:

- necesitatea ca pedagogia să fie fundamentată pe datele și observațiile psihologiei experimentale;
- existența unor etape distincte ale dezvoltării naturale a copilului;
- accentuarea importanței educației prin intuirea lucrurilor, comparativ cu cea bazată pe cuvinte;
- rolul metodelor intuitive și active în accederea la cunoașterea veritabilă;
- valoarea ridicată a interesului psihic al copilului în învățare;
- dependența reformelor sociale de o prealabilă revoluție în educația individului.

### 5.4. Texte reprezentative

J.-J. Rousseau, 1973, *Emil sau despre educație*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Totul este bun când iese din mâinile Creatorului; totul degenerază în mâinile omului. El silește un pământ să hrănească produsele altuia; un pom să poarte fructele altuia. Amestecă și confundă climatele, elementele, anotimpurile. Își mutilează căinele, calul, sclavul. Răstoarnă totul. desfigurează totul: îi plac diformitățile, monștrii. Nu vrea nimic așa cum l-a făcut natura, nici chiar pe om; vrea să-l dresze și pe el, ca pe un cal de manej; vrea să-l potrivească după placul lui, ca pe un pom din grădina sa” (p. 7).

„Ne naștem cu sensibilitate și chiar de la naștere suntem influențați în diferite chipuri de obiectele care ne înconjoară. Din moment ce avem, așa-zis, conștiința senzațiilor noastre, suntem înclinați să căutăm sau să înlăturăm obiectele care le produc, mai întâi după cum senzațiile ne sunt plăcute sau neplăcute, apoi după concordanța sau neconcordanța pe care o găsim între noi și acele obiecte și, în fine, după judecățile rațiunii noastre asupra ideii de fericire sau de perfecțiune. Aceste dispoziții se largesc și se întăresc pe măsură ce devenim mai sensibili și mai luminați; însă, sub presiunea obișnuințelor, ele se alterează mai mult sau mai puțin prin opiniile noastre. Înainte de această alterare, ele sunt ceea ce eu numesc natură în noi” (p. 10).

„A trăi nu înseamnă a respira, ci a acționa; înseamnă a întrebuința organele, simțurile, facultățile noastre, toate părțile ființei noastre, care ne dau sentimentul propriei noastre existențe. A trăi mai mult nu omul care numără mai mulți ani, ci cel care a simțit mai mult viața” (p. 15).

„Oamenii nu sunt făcuți deloc să stea îngrămădiți în furnicăre, ci să fie răspândiți pe pământul pe care trebuie să-l cultive. Cu cât se adună mai mulți la un loc, cu atât se corup mai mult. Infirmitățile corpului, ca și viciile sufletului, sunt efectele de neînlăturat ale acestei mari îngrămădeli. Omul este, dintre toate animalele, cel care suportă cel mai puțin să trăiască în turmă. Oamenii îngrămădiți ca niște oi vor pieri cu toții în scurtă vreme. Sufierea omului este ucigătoare pentru semenul său; aceasta este adevărat atât la propriu, cât și la figurat” (p. 34).

„Singura obișnuință pe care trebuie s-o înlesnim copilului e aceea de a nu dobândi nici una ; să nu fie purtat pe un braț mai mult decât pe altul ; să nu fie obișnuit să arate sau să se servească de o mână mai mult decât de alta, să nu se învețe să dorească să mănânce, să doarmă și să se miște la aceleași ore sau să nu stea singur și ziua, și noaptea. Pregățiți-l din timp pentru a fi stăpânul propriei sale libertăți și al deprinderii de a-și întrebuința propriile forțe, lăsând corpului obișnuința naturală, punându-l în stare de a fi întotdeauna stăpân pe sine și de a-și îndeplini voința în orice, de îndată ce va avea-o” (p. 39).

„Se impune să fie obișnuit de timpuriu să nu comande nici oamenilor, căci nu e stăpânul lor, nici lucrurilor, căci ele nu înțeleg deloc. Astfel, când un copil dorește un lucru pe care îl vede și pe care vrei să i-l dai, e mai bine să duci copilul la obiect decât obiectul la copil ; din această practică va scoate o concluzie potrivită vârstei lui, pe care nu i-o poți sugera prin alt mijloc” (p. 43).

„Sensul acestor reguli este să dăm copiilor mai multă libertate adevărată și mai puțină deprindere de a comanda, de a-i lăsa să facă mai mult prin ei înșiși și să ceară mai puțin de la alții. Astfel, deprinzându-se de timpuriu să-și limiteze dorințele la puterile lor, vor simți puțin lipsa a ceea ce nu e dat în puterea lor” (p. 45).

„Oameni, fiți umani, iată prima voastră datorie ! Fiți umani pentru toate stările, pentru toate vârstele, pentru tot ceea ce nu este străin de om. Ce înțelepciune există pentru voi în afară de omenie ? Iubiți copilăria, ocrotiți-i jocurile, plăcerile, dragălăseniile ei ! Care din voi n-a regretat câteodată această vârstă când avea întotdeauna răsul pe buze și sufletul totdeauna liniștit ? De ce vreți să lipsiți pe acești mici nevinovați de plăcerea unui timp fugar, atât de scurt și de un bun atât de prețios, pe care nu știu să-l folosească în rău ? De ce vreți să umpleți de amărăciune și durere acești dintâi ani, care se scurg atât de repede și care nu se mai întorc vreodată, nici pentru ei, nici pentru voi ?” (p. 54).

„Orice sentiment de durere este inseparabil legat de dorința de a te scăpa de el ; orice idee de plăcere este inseparabilă de dorința de a te bucura de ea ; orice dorință presupune o lipsă și orice lipsă simțită este supărătoare ; deci, mizeria noastră constă în nepotrivirea dintre dorințele noastre și puterea noastră de a le împlini. O ființă sensibilă, ale cărei facultăți ar egala dorințele, ar fi o ființă absolut fericită.

În ce constă, așadar, înțelepciunea umană sau drumul adevăratei fericiri ? Desigur, nu în reducerea dorințelor ; căci, dacă acestea ar fi în puterea noastră, o parte din facultăți ne-ar rămâne inactive și nu ne-am folosi de întreaga noastră ființă. Nu constă nici în extinderea facultăților noastre, căci, dacă dorințele s-ar extinde și ele în aceeași măsură, am deveni mai nenorociți ; ea constă însă în micșorarea dominației dorințelor asupra facultăților și în egalizarea perfectă a voinței și puterii. Numai atunci, fiind în acțiune toate forțele, sufletul va rămâne totuși liniștit și omul va fi bine echilibrat” (pp. 55-56).

„Copilul nostru nu trebuie să obțină nimic fiindcă cere, ci fiindcă are trebuință ; nici să nu facă nimic din supunere, ci numai din necesitate ; astfel, cuvintele a asculta și a porunci vor fi scoase din vocabularul lui, mai mult încă, și cele de datorie și obligație ; dar să se dea loc de frunte cuvintelor forță, necesitate, neputință, constrângere” (p. 65).

„Copiii să fie copii înainte de a fi oameni, iată ce vrea natura. Dacă vrem să răsturnăm această ordine, vom produce roade timpurii, care nu vor fi nici coapte, nici gustoase și în curând se vor strica ; vom avea tineri învățați și copii bătrâni. Copilăria are feluri de a vedea, gândi și simți care îi sunt proprii ; nimic nu e mai nesăbuit decât să vrem să le înlocuim cu ale noastre ; țin mai mult să se ceară copilului să fie înalt de cinci picioare decât să i se ceară judecată la zece ani. În adevăr, la ce i-ar servi rațiunea la această vârstă ? Ea este frâul forței și copilul n-are nevoie de acest frâu” (p. 67).

„Nu dați elevului vostru nici un fel de lecție verbală ; el trebuie să învețe numai prin experiență ; nu-i dați nici un fel de pedeapsă, căci el nu știe ce înseamnă a greși ; nu-l puneți niciodată să vă ceară iertare, căci el nu vă poate ofensa. Lipsit de orice moralitate în acțiunile lui, el nu poate face nimic ce ar putea fi rău din punct de vedere moral și să merite pedeapsă ori mustrare” (pp. 68-69).



„Să stabilim ca maximă incontestabilă că cele dintâi porniri naturale sunt întotdeauna drepte; nu există perversitate originară în sufletul omenesc; nu există un singur viciu despre care să nu poți spune de unde și cum a pătruns în el. Singura pasiune naturală a omului este iubirea de sine sau amorul propriu, luat într-un sens larg” (p. 69).

„Cea dintâi educație trebuie să fie, așadar, pur negativă. Ea constă nu în a transmite virtutea sau adevărul, ci în a păzi inima de viciu și spiritul de eroare. Dacă ai putea să nu faci nimic și să nu lăsați nici pe alții să facă ceva; dacă ai putea să conduceți elevul vostru sănătos și robust până la vârsta de doisprezece ani fără să știe a deosebi mâna sa dreaptă de mâna stângă, atunci, de la primele lecții pe care i le-ați da, ochii înțelegerii lui s-ar deschide pentru rațiune. Fără prejudecăți, fără deprinderi, nu va avea nimic în el care să poată contrazice rezultatul grijii voastre. Curând, el va deveni în mâinile voastre cel mai înțeles dintre oameni; și începând prin a nu face nimic, veți fi înfăptuit o minune a educației” (p. 70).

„Amintește-ți că, înainte de a îndrăzni să începi a forma un om, trebuie să te fi făcut tu însuși om; trebuie să găsești în tine exemplul pe care trebuie să-l dai. Câtă vreme copilul nu are încă putere de cunoaștere, ai timp să pregătești în așa fel tot ce-i vine în apropiere, încât primele lui priviri să nu întâlnească decât lucruri pe care e potrivit să le vadă. Să te faci respectat de toată lumea, să începi prin a te face iubit, pentru ca fiecare să caute a-ți fi pe plac. Nu vei fi stăpân peste copil dacă nu vei fi stăpân peste tot ce-l înconjoară și această autoritate nu va fi niciodată satisfăcătoare dacă nu se va întemeia pe stima virtuții” (p. 72).

„Respectați copilăria și nu vă grăbiți s-o judecați nici în bine, nici în rău. Lăsați excepțiile să se arate, să se dovedească, să se confirme mult timp înainte de a adopta pentru ele metode particulare. Lăsați natura să-și exercite acțiunea multă vreme înainte de a vă apuca să acționați în locul ei, de teamă să nu-i contrariați acțiunile. Veți zice că timpul este prețios și nu trebuie să-l pierdem. Nu vedeți că e mai bine să nu faci nimic decât să-l pierzi folosindu-l rău și că un copil rău instruit e mai departe de înțelepciune decât unul care n-a fost instruit deloc” (p. 85).

„Citirea este flagelul copilăriei și aproape singura ocupație pe care știm să le-o dăm. Abia la doisprezece ani va ști Emil ce este o carte. Se va zice că trebuie să știe cel puțin a citi. Așa este: să știe citi atunci când citirea îi este folositoare; până atunci ea nu-i servește decât să-l plictisească.

Dacă nu trebuie să ceri nimic copiilor prin supunere, urmează că ei nu pot să învețe nici un lucru dacă nu-i pricep avantajul actual și prezent, fie că e vorba de o plăcere, fie de o utilitate” (p. 96).

„Un mijloc mai sigur decât toate și pe care îl uităm întotdeauna este dorința de a învăța. Fă-l pe copil să aibă această dorință și lăsați deoparte jocurile de litere și cuburi; orice metodă va fi bună” (pp. 96-97).

„Tinere institutor, îți recomand o artă grea: aceea de a conduce fără reguli și de a face totul fără să faci nimic. Consimt că această artă nu e pentru epoca ta; ea nu este proprie a face să strălucească mai întâi talentele tale, nici să te faci prețuit de părinți, dar e singura în stare să reușească. Nu vei ajunge niciodată să formezi înțelepți dacă nu vei face întâi haimanale” (p. 99).

„Elevul meu sau mai degrabă al naturii, deprins de timpuriu să se ajute singur pe cât este posibil, nu se obișnuiește deloc să ceară neconținut sprijinul altora, nici să le arate marea lui învățătură. În schimb, el judecă, prevede, raționează despre tot ceea ce se raportează nemijlocit la el. Nu flectărește, el acționează; nu știe un cuvânt despre ceea ce se petrece în lume, dar știe bine să facă ceea ce-i convine. Cum e neîncetat în mișcare, e silit să observe multe lucruri, să cunoască multe efecte; dobândește de timpuriu o mare experiență; ia lecții de la natură, nu de la oameni; învață cu atât mai bine, cu cât nu vede nicăieri intenția de a-l instrui” (p. 99).

„Ia un drum opus cu elevul tău; lasă-l să creadă că el este stăpân și fii tu de fapt întotdeauna stăpân. Nu e supunere mai perfectă decât aceea care păstrează aparența libertății” (p. 100).

„Fără îndoială că nu trebuie să facă decât ceea ce vrea, dar el nu trebuie să voiască decât ceea ce voiești tu să facă; nu trebuie să facă un pas fără ca tu să-l fi prevăzut; nu trebuie să deschidă gura fără să știi ce va spune” (p. 100).



„Cum tot ce intră în gândirea omului vine din simțuri, prima rațiune a omului este o rațiune senzitivă; ea este cea care servește de temelie rațiunii intelectuale: primii noștri dascăli de filosofie sunt picioarele noastre, mâinile noastre, ochii noștri. A pune cărți în locul a toate acestea nu înseamnă să învățăm a raționa, ci să învățăm să ne servim de rațiunea altuia, înseamnă să ne învățăm să credem mult și să nu știm niciodată nimic” (p. 105).

„Un copil e mai mic decât un om: n-are nici forța, nici rațiunea lui; însă vede și înțelege tot așa de bine ca el sau aude tot așa de bine ori aproape tot atât de bine ca el; are gustul tot așa de sensibil, deși îl are mai puțin delicat, și distinge tot atât de bine mirosurile, deși nu participă cu aceeași plăcere a simțurilor. Cele dintâi facultăți care se dezvoltă și se perfecționează în noi sunt simțurile. Acestea sunt deci cele dintâi pe care trebuie să le cultivăm; sunt singurele pe care le uităm sau cele pe care le neglijăm cel mai mult” (p. 113).

„Ideile lui sunt limitate, dar lămurite; dacă nu știe nimic pe dinafară, știe multe prin experiență. Dacă citește în cărțile noastre mai puțin bine decât alt copil, citește mai bine în cartea naturii; spiritul nu-l are în limbă, ci în cap; posedă mai puțină memorie decât judecată; nu știe să vorbească decât o singură limbă, dar înțelege ce vorbește; dacă nu știe să spună așa de bine ca alții, în schimb știe să lucreze mai bine decât ei.

Nu știe ce este rutina, uzul, obișnuința; ceea ce a făcut ieri n-are nici o influență asupra a ceea ce face azi. Nu urmează niciodată o formulă, nu se supune deloc autorității, nici exemplului și nu acționează, nici nu vorbește decât cum îi convine. În consecință, nu așteptați de la el cuvântări dictate, nici maniere studiate, ci numai expresia fidelă a ideilor și a conduitei care naște din înclinările sale” (p. 141).

„De unde vine slăbiciunea omului? Din inegalitatea dintre forța sa și dorințele sale. Pasiunile noastre ne fac slabi, pentru că ne-ar trebui mai multe forțe decât ne-a dat natura, pentru a le satisface. A-ți micșora deci dorințele este ca și cum ți-ai mări forțele; acel care poate mai mult decât dorește are putere de prisos” (p. 145).

„Nu știm niciodată să ne punem în locul copiilor; nu pătrundem în ideile lor, ci le atribuim lor pe ale noastre și, urmărind întotdeauna propriile noastre raționamente, legând adevărurile unele de altele, nu facem decât să le îngrămădim în cap lucruri lipsite de noimă și greșite” (p. 151).

„Amintiți-vă totdeauna că spiritul educației mele nu este să învăț pe copil lucruri multe, ci să nu las niciodată să pătrundă în creierul său decât idei juste și clare. Puțin îmi pasă dacă nu știe nimic, cu condiția să nu se înșele, iar eu nu introduc adevăruri în cap decât pentru a-l feri de erorile pe care le-ar învăța în locul lor. Rațiunea, judecata vin încet, prejudecățile aleargă cu grămadă, de acestea trebuie să-l apărăm” (p. 152).

„Mai întâi, gândește-te bine că rareori trebuie tu să-i propui ce anume trebuie el să învețe; el trebuie să fie acela care să dorească să cerceteze, să găsească acest lucru, iar tu trebuie să-l faci să înțeleagă lucrurile, să-i deștepți cu dibăcie această dorință și să-i pui la îndemână mijloacele de a o satisface” (p. 160).

„Urâsc cărțile; ele nu te învață decât să vorbești despre ceea ce nu știi” (p. 165).

„Pentru că avem nevoie absolută de cărți, este una care, după părerea mea, ne oferă cel mai reușit tratat de educație naturală. Aceasta va fi prima carte pe care o va citi Emil al meu; el va alcătui multă vreme întreaga lui bibliotecă și va ocupa în ea pentru totdeauna un loc de cinste. Ea va constitui textul față de care toate convorbirile noastre despre științele naturii nu vor servi decât drept comentarii. Ea va servi în progresul nostru drept probă pentru dezvoltarea judecății și, cât timp nu ne vom strica gustul, lectura sa ne va face plăcere. Care este această carte minunată? O fi Aristotel? O fi Pliniu? O fi Buffon? Nu! Este Robinson Crusoe” (pp. 165-166).

„Exemplele mele, bune poate pentru un subiect, vor fi rele pentru multe altele. Dacă le pătrunză spiritul, vei putea să le variezi după nevoie; alegerea ține de studiul caracterului specific fiecăruia, și acest studiu ține de ocaziile pe care i le oferim de a se arăta” (p. 174).

„Luând în considerație toate acestea, aş ţine cel mai mult ca meseria pe gustul elevului meu să fie cea de tâmplar. E curată, e folositoare şi se poate exercita în casă; ţine de ajuns corpul în mişcare; cere muncitorului iscusinţă şi pregătire; apoi, în forma obiectelor determinată de utilitate, eleganţa şi gustul nu sunt excluse” (p. 183).

„Când Emil va învăţa meseria sa, doresc s-o învăţ împreună cu el; căci sunt convins că nu va învăţa niciodată bine decât ceea ce vom învăţa împreună. Ne vom începe deci amândoi ucenicia şi nu vom pretinde deloc să fim trataţi ca domni, ci ca adevăraţi ucenici care nu se distrează” (p. 183).

„Trebuie să lucreze ca un ţăran şi să cugete ca un filosof, ca să nu fie trândav ca un sălbatic. Marele secret al educaţiei este de a face ca exerciţiile corpului şi cele ale spiritului să servească întotdeauna de odihnă unele altora” (p. 185).

„Deoarece cu cât ştiu mai mult, oamenii se înşală mai mult, singurul mijloc de a evita eroarea este ignoranţa. Nu judeca şi nu te vei înşela niciodată. Aceasta este lecţia naturii, ca şi cea a raţiunii. Afară de un mic număr de raporturi imediate şi foarte sensibile pe care le au lucrurile cu noi, tot restul ne este cu totul indiferent” (p. 188).

„Are un spirit universal, nu ca urmare a cunoştinţelor, ci a facultăţii de a le dobândi; un spirit deschis, inteligent, gata la orice şi, cum zice Montaigne: dacă nu instruit, cel puţin în stare să se instruiască. Mi-este de ajuns dacă ştie să descopere pe «la ce foloseşte» cu privire la orice lucru pe care-l face şi pe acel «pentru ce» referitor la tot ceea ce crede. Căci, încă o dată: scopul meu nu este să-i dau ştiinţa, ci să-l învăţ s-o dobândească la nevoie, să-l fac s-o preţuiască exact cât merită şi să-l fac să iubească adevărul mai mult decât orice. Cu această metodă mergi încet, dar nu faci niciodată un pas inutil şi nu eşti silit deloc să te întorci înapoi” (pp. 190-191).

„Pasiunile sunt principalele instrumente ale conservării noastre; este deci deopotrivă de ridicol şi zadarnic să încerci a le distruge; ar însemna să controlezi natura, ar însemna să deformezi opera lui Dumnezeu” (p. 194).

„Pasiunile noastre naturale sunt foarte mărginite; ele sunt instrumentele libertăţii noastre, ele tind să ne conserve. Toate pasiunile care ne robesc şi care ne distrug vin din altă parte; nu ni le dă natura, ci noi ni le însuşim în dauna ei” (p. 195).

„Studiul potrivit omului este cunoaşterea raporturilor sale. Atâta timp cât nu cunoaşte decât fiinţa sa fizică, trebuie să se studieze în raporturile sale cu lucrurile: aceasta este indeletnicirea copilăriei sale; când începe să-şi dea seama de fiinţa sa morală, el trebuie să se studieze în raporturile sale cu oamenii; aceasta este indeletnicirea întregii sale vieţi, care trebuie să înceapă în momentul la care am ajuns acum” (p. 197).

„Preferinţa pe care o acordăm altora vrem s-o obţinem şi noi; iubirea trebuie să fie reciprocă. Pentru a fi iubit, trebuie să te faci demn de iubit; pentru a fi preferat, trebuie să te faci mai demn de iubit decât alţii, mai demn de iubit decât oricine altul, cel puţin faţă de omul iubit. De aici, cele dintâi priviri asupra semenilor; de aici, cele dintâi comparaţii cu ei, de aici emulaţia, rivalităţile, gelozia” (p. 197).

„Judecăm fericirea prea mult după aparenţe; o presupunem unde este mai puţin, o căutăm unde nu poate să fie; veselie nu este decât un semn foarte dubios al fericirii. Un om vesel nu este adevărat decât un nenorocit care înşală pe ceilalţi şi se ameteşte pe sine însuşi” (p. 213).

„Talentul de a instrui constă în a face pe discipol să-i placă învăţătura. Or, ca să-i placă, nu trebuie ca spiritul lui să rămână atât de pasiv la tot ce-i spui, încât să n-aibă absolut nimic de făcut pentru a te înţelege. Trebuie ca amorul propriu al dascălului să lase ceva şi pentru cel al elevului: trebuie ca acesta să-şi poată zice: pricep, pătrund, sunt activ, mă instruiesc” (p. 233).

„Trebuie întotdeauna să te faci înţeles, dar nu trebuie să spui totdeauna tot: cel care spune tot spune puţine lucruri, căci la urmă nu mai e ascultat” (p. 233).

„Țineți tinerilor toate lecțiile mai curând prin intermediul unor acțiuni decât prin cuvântări: să nu învețe din cărți nimic din ceea ce îi poate învăța experiența” (p. 237).



....Voind să-l formezi pe omul naturii, nu e vorba pentru aceasta să faci din el un sălbatic și să-l arunci în fundul pădurilor, ci numai ca, prins de vârtejul social, să nu se lase târât nici de pasiuni, nici de opinia oamenilor; să vadă cu ochii săi, să simtă cu inima sa, să nu-l guverneze nici o autoritate, afară de propria sa rațiune" (p. 240).

"Cred deci că lumea e guvernată de o voință puternică și înțeleaptă; o văd sau mai curând o simt, și acest lucru mă interesează să știu" (p. 262).

"Amintește-ți neconținut că eu nu transmit altora sentimentul meu, ci îl expun. Că materia este eternă sau creată, că poate exista un principiu pasiv sau nici unul, cert este totdeauna că totul e unul și dezbăluie o inteligență unică, căci nu văd nimic care să nu fie ordonat în același sistem și care să nu contribuie la același scop, anume la conservarea întregului în ordinea stabilită. Această Ființă care voiește și poate, această Ființă activă prin ea însăși, în sfârșit, această Ființă, oricare ar fi ea, care mișcă universul și rânduește toate lucrurile, o numesc Dumnezeu. Unesc cu acest nume ideile de inteligență, de putere, de voință, pe care le-am adunat, și pe cea de bunătate, care le urmează în mod necesar; însă nu cunosc mai bine Ființa căreia i-am dat acest nume; ea scapă deopotrivă simțurilor și gândirii mele; cu cât mă gândesc mai mult la ea, cu atât mă rățesc mai mult; știu foarte sigur că există și că există prin sine însăși; știu că existența mea este subordonată existenței sale și că toate lucrurile care-mi sunt cunoscute sunt absolut în aceeași situație. Văd pe Dumnezeu pretutindeni în operele sale; îl simt în mine, îl văd în jurul meu; dar îndată ce vreau să-l privesc în el însuși, îndată ce vreau să caut unde e, ce e, din ce substanță e, îmi scapă și spiritul meu tulburat nu mai vede nimic" (pp. 262-263).

"Nu raționa niciodată în mod sec cu tineretul. Dă-i rațiunii un veșmânt concret dacă vrei să-l faci s-o simtă. Fă să treacă prin inimă limbajul minții, spre a se face înțeles. Repet, argumentele reci pot determina opiniile noastre, nu acțiunile noastre; ele ne fac să credem și nu să acționăm; demonstrezi ceea ce trebuie să gândești, nu ceea ce trebuie să faci. Dacă acest lucru este adevărat pentru toți oamenii, cu atât mai mult este el adevărat pentru cei tineri, care sunt încă închiși în simțurile lor și care nu gândesc decât atât cât își imaginează" (p. 311).

"Acest principiu stabilit, urmează că femeia este făcută anume ca să placă bărbatului; dacă bărbatul trebuie să-i placă la rândul său este o necesitate mai puțin directă: meritul îi stă în putere; place numai prin aceea că este puternic. Consimt că aceasta nu e legea amorului, ci cea a naturii, anterioară chiar amorului însuși. Dacă femeia este făcută ca să atragă și să fie subjugată, ea trebuie să se facă plăcută bărbatului în loc să-l provoace; violența ei constă în farmecul ei. Prin farmec îl constrânge ea să-și descopere puterea și s-o folosească. Arta cea mai sigură de a însufleți această forță este de a o face necesară prin rezistență" (p. 345).

"...Cel mai puternic e stăpân în aparență și depinde în realitate de cel mai slab; aceasta se întâmplă nu dintr-o frivolă întrebuintare a curtoaziei, nici din orgolioasa generozitate a protectorului, ci printr-o lege invariabilă a naturii, care, dând femeii mai multă ușurință să stimuleze dorințele decât bărbatului să le satisfacă, îl face pe acesta dependent și-l silește, la rândul lui, să caute să-i placă pentru ca ea să consimtă să-l lase să fie cel mai tare" (p. 347).

"În ceea ce privește consecințele sexului, nu există nici o egalitate între sexe. Bărbatul e bărbat numai în anumite momente, femela e femelă toată viața ei sau cel puțin tot timpul tinereții; totul o cheamă la îndatoririle sexului ei și are nevoie de o constituție potrivită pentru a-și îndeplini bine funcțiunile. Cât e însărcinată, trebuie să fie cruțată; cât e lehuză, trebuie să se odihnească; îi trebuie o viață liniștită și sedentară ca să-și alăpteze copiii; ca să-i crească, îi trebuie răbdare și blândețe, un zel și o afecțiune pe care nimic n-o învinge; ea servește de legătură între copii și tată, ea singură îl face să-i iubească și-i dă încrederea să-i numească ai lui. Câtă duioșie și câtă grijă nu trebuie pentru a menține în unire toată familia! Și, în fine, toate acestea nu trebuie să fie virtuți, ci înclinări plăcute, fără de care specia umană s-ar fi stins de mult" (p. 348).

"...Întreaga educație a femeilor trebuie să se refere la bărbați. A le place, a le fi folositoare, a se face iubite și onorate de ei, a-i crește când sunt mici, a-i îngriji când sunt mari, a-i sfătui, a-i

mângâia, a le face viața plăcută și dulce : iată datoriile femeilor din toate timpurile și iată ceea ce trebuie să învețe ele încă din copilăria lor” (p. 352).

„Abuzul de cărți omoară știința. Crezând că știi cele ce ai citit, te crezi scutit să le mai înveți. Lectura prea multă nu servește decât la apariția unor ignoranți prezumțioși” (p. 436).

## 6. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

**Repere biografice.** S-a născut la Zürich, într-o familie care provenea din Italia. Tatăl său a fost medic, dar s-a stins din viață când Pestalozzi avea cinci ani. Este crescut cu devoțiune în familie de mama sa și de menajeră. De aici, poate, și pledoaria sa de mai târziu pentru educația în familie. După terminarea studiilor elementare, urmează cursurile de la Collegium Carolinum din Zürich cu gândul de a deveni pastor. Devine membru al Societății Helvetice, o organizație revoluționară din acele timpuri care propovăduia ideile reformatoare ale burgheziei în ascensiune. Ca urmare a ordinelor date de autorități, această societate este desființată, iar membrii ei sunt ostraciizați. Pestalozzi își va întrerupe studiile și va încerca să se pună în slujba „servirii poporului”. Sub influența fiziocraților (care credeau că singura cale de sporire a avuției este munca în agricultură), dar fără o experiență practică în domeniu, pedagogul nostru se ambiționează să înființeze o fermă model la Neuhof (1770), pentru a-i învăța pe țărani agricultura modernă. Încercarea sa eșuează, din cauza complicațiilor financiare.

Spiritul său întreprinzător și idealurile umaniste îl împing spre alte încercări : în 1774 înființează un fel de așezământ socioeducativ, unde a adunat un grup de copii nevoiași ce erau educați prin muncă și activități intelectuale de bază (citit, scris, socotit). Ceea ce este interesant rezidă în aceea că leagă activitatea productivă de cea educativă. Pentru prima dată în istoria pedagogiei, Pestalozzi realizează o solidaritate programatică dintre cele două trasee formative. Cum „autofinanțarea” nu constituia un principiu viabil pentru funcționarea acestui stabiliment educativ, el va fi desființat în 1780. Între timp, Pestalozzi se va preocupa de activitățile educative și va reflecta mai adânc la aceste probleme. În 1780, publică prima sa lucrare pedagogică *Ora de seară a unui sihastru*. După un an, va fi publicată altă lucrare de importanță capitală, *Leonard și Gertruda*, un adevărat roman paideutic care-l va impune pe autor în conștiințele luminate ale vremii.

După revoluția burgheză din Elveția, ca urmare a creșterii numărului de copii orfani, i se încredințează organizarea și conducerea unui important orfelinat la Stanz. Câțiva ani mai târziu, este invitat de ministrul Educației să coordoneze o școală elementară la Burdorf (cantonul Berna), unde va înființa și un seminar de formare a educatorilor – întreprindere cunoscută și apreciată de Herbart, care a vizitat această școală. În 1801, Pestalozzi scrie și dă tiparului lucrarea *Cum își învață Gertruda copiii*. După unele sincope de funcționare, institutul său de educație și formare este transferat în 1805 la Yverdon, unde va funcționa circa 20 de ani. Alături de școala elementară și cea medie, el va mai înființa și o școală pentru fete, iar seminarul de pregătire a învățătorilor se va dezvolta foarte mult. În 1826, publică ultima sa lucrare, *Cântecul lebedei*, o incitantă retrospectivă valorizatoare a faptelor și ideilor sale pedagogice. Alte lucrări : *Cercetările mele în legătură cu mersul naturii în dezvoltarea neamului omenesc*, *Manual pentru a învăța silabisirea și citirea*, *Cartea mamelor sau îndrumător pentru mame, cum să-și învețe copiii să observe și să vorbească*, *Despre instrucția populară și industrie*.



## 6.1. Premise ale gândirii pedagogice

Sistemul său de gândire pedagogică se întemeiază pe observație, reflecție pedagogică și experimentare practică, nemijlocită a ipotezelor sale. Ocupându-se de organizarea învățământului elementar, el a promovat îmbinarea armonioasă dintre munca productivă și instrucția propriu-zisă. A militat pentru o metodologie nouă de predare, bazată pe legile dezvoltării intelectuale.

După Pestalozzi, omenirea parcurge trei vârste: 1) vârsta naturală, când sunt dominante relațiile sincere, nevinovate; 2) vârsta socială, relațiile dintre oameni fiind bazate pe constrângere; 3) vârsta morală, ce se întemeiază pe tăria morală și autodeterminare.

În concepția sa, trei forțe stau la temelia naturii umane: puterea intelectuală, cea morală și cea fizică. Puterea intelectuală îl determină pe om să afle adevărul și să posede știința; puterea morală îl determină să fie demn; puterea fizică îi dă posibilitatea să muncească și să acționeze. Pestalozzi se poziționează pe aliniamentele filosofice neumaniste, admitând ca forțe de unire a elementelor umanității sentimentul iubirii și credința în Dumnezeu. Forțele invocate există mai întâi doar ca potențe, ce se vor actualiza numai prin educație. Ca și Leibniz, el se încrede în supoziția autodezvoltării forțelor în om, în capacitatea acestora de a ieși din starea de inerție, actualizându-se progresiv. Educația – în concepția lui – înseamnă acțiunea de a dezvolta într-un mod organizat forțele intelectuale, morale și fizice la om. Raționalitatea și caracterul premeditat sunt notele proprii ale actului educativ. Pestalozzi a fost un visător cu un acut simț al realismului și actualității. A luat act de viața nefericită și frustrantă a indivizilor care erau ghidați de pasiuni incontrolabile (cf. Mayer, 1966, p. 289) și a propus căi de ieșire din aceste stări.

Dresaajul omului prin cultura superficială și metoda mecanică sunt înlocuite de Pestalozzi cu formarea armonioasă în concordanță cu nevoile și resursele umane. Perspectiva deschisă de el se înscrie în două planuri: unul teoretic, de sondare a sufletului omenesc pentru aflarea legilor de dezvoltare a acestuia, și altul practic, de creare a așezămintelor de învățământ, de verificare a metodelor și principiilor de educare. Pestalozzi este un deschizător de drumuri, lăsând moștenire numeroase idei fertile recuperate și îmbogățite de alți mari pedagogi.

## 6.2. Concepția pedagogică

Educația veritabilă se va face – în opinia lui – pornind de la natura umană, subordonând înclinațiile originare menirii sociale a omului. Există la nivelul ființei, în zonele adânci ale acesteia, veritabile impulsuri de afirmare a forțelor, de trecere a acestora din starea latentă în cea activă, care face ca ochiul să vrea să vadă, urechea să audă, piciorul să meargă, mâna să apuce, inima să creadă și să iubească, spiritul să gândească. Pentru ca persoana să fie echilibrată și armonioasă, e nevoie de o educație conformă naturii, integrală, care să se adreseze atât intelectului, cât și spiritului, inimii. Pestalozzi militează pentru o educație generalizată pentru toți copiii, indiferent de starea socială din care proveneau. El încearcă să descopere și să propage principii, metode și reguli simple, accesibile tuturor mamelor și oricărui învățător. Scopul pedagogic al marelui gânditor a fost de a simplifica și a determina cele mai ușoare și eficiente căi de educație, de a „mecaniza” instrucția – cum se exprimă Compayré (1889, p. 361). El ne pune la dispoziție o „mașină” pedagogică funcționând eficient chiar și în mâna celui mai slab învățător. Privite mai îndeaproape,

regulile sale sunt efectul unei îndelungate tatonări, al unei experiențe nedefinitivate, dar, totodată, metodele sale nu sunt date o dată pentru totdeauna. Meritul lui constă în aceea că ne invită să reflectăm și să creăm scheme acționale noi.

Pestalozzi gândește dezvoltarea omului în perspectiva unei evoluții concentrice, prin raportarea acestuia la mediul proximal din ce în ce mai larg : familie, popor, stat, umanitate. El acordă un mare credit educației în familie. Spre deosebire de Rousseau, vede în mediul familial temelia unei autentice formări morale viitoare : „O, casă părintească – proclamă pedagogul umanist –, tu ești școala moralității și a statului !”. Înaintea învățătorilor, fiecare mamă trebuie să-și ia pe cont propriu sarcina de educatoare și învățătoare a copiilor săi. Având ca model mediul intim al casei părintești, Pestalozzi preconizează, înaintea lui Fröbel, organizarea pe lângă școală a unor clase speciale unde să se facă educația copiilor până la intrarea în școala propriu-zisă.

### Activitate

În ce măsură pledoaria pentru educația în familie mai este de actualitate ?

Legile naturii acționează prea încet și, ca atare, e nevoie de intervenție, de un ajutor prealabil pentru formarea noastră în concordanță cu datele naturii. În perspectiva acestei ipoteze, Pestalozzi avansează teoria învățământului elementar, care vizează deschiderea spre împlinirea tuturor dispozițiilor neinvestite și pregătirea indivizilor pentru toate meseriile și pentru toate științele. Teoria educației elementare reprezintă marea contribuție a lui Pestalozzi la dezvoltarea gândirii pedagogice universale. Aceasta vizează continuumul dintre familie și școală, dintre viață și teorie, dintre intuiție și reflecție. Ea este valabilă pentru toți copiii, indiferent de condițiile lor materiale și sociale. Conținutul educativ va prelua și va sistematiza experiențele apropiate ale mediului în care trăiesc sau vor fi inserați copiii. Atunci când recomandă reguli de educare, Pestalozzi preconizează, de fapt, o serie de principii didactice care sunt valabile și astăzi : principiul intuiției (nu putem avea reprezentări precise fără prezența noastră în fața lucrurilor, a faptelor), principiul educației armonioase (dezvoltarea tuturor laturilor personalității se va face în acord cu legile naturii), principiul învățării active (achiziționarea datelor se va realiza prin efort propriu), principiul dezvoltării gradate (prin respectarea particularităților de vârstă și a celor individuale).

Teoria educației elementare vizează trei domenii importante ale formării : educația intelectuală, educația morală și educația fizică. Trebuie spus că Pestalozzi este adeptul culturii formative, principiu conform căruia instrucția este considerată un mijloc al educației intelectuale, scopul fiind exercitarea și dezvoltarea valențelor sufletești.

Educația intelectuală se centrează pe formarea și dezvoltarea facultăților psihice, și nu pe transmiterea și dobândirea de cunoștințe. Cunoașterea în profunzime a realității trebuie să urmeze câteva trasee interrogative :

- câte lucruri are omul în față și de câte feluri ?
- cum arată acestea, care este forma și conținutul lor ?
- ce denumire poartă și cum pot fi verbalizate ?

Prin punerea acestor întrebări se circumscriu cele trei mijloace ale educației intelectuale : numărul, forma și cuvântul. Educația elementară îl va forma pe elev să numere, să măsoare, să vorbească, pornind de la elementele simple (unitate, linie dreaptă, sunet). Plecând de la aceste elemente de bază se deduc obiectele de învățământ specifice educației elementare : numărului îi corespunde matematica, formei îi corespund desenul, geometria,



lucrul manual și scrisul, iar cuvântului îi corespund limba maternă, cititul, geografia, istoria, științele naturale. Ca o sinteză a acestor elemente apare munca productivă, ce se bazează pe toate unitățile amintite mai sus. Învățarea limbii materne se face prin trecerea treptată de la elementele simple (sunet, litere, silabe, cuvinte) către elemente complexe (propoziții, fraze), prin stăpânirea lexicului. Cu acest prilej, sunt discutate principiile și regulile gramaticale. Învățarea scrisului este recomandată după ce elevul a fost obișnuit să deseneze și să măsoare. Pedagogul combate teza învățării aritmeticii prin exerciții de memorie, cerând ca fiecare calcul să se bazeze pe intuiție și rațiune. Pestalozzi a adus o contribuție deosebită în domeniul metodicilor școlii elementare (în predarea scris-cititului propune metoda fonetică, în predarea matematicii impune cutia sau lada de material didactic specific, în predarea științelor naturale consideră necesară observarea plantelor și animalelor studiate). Toate aceste elemente achizitive se vor sedimenta pe baza respectării anumitor principii metodice :

- să mărim treptat cercul intuițiilor ;
- să sădim în conștiința copiilor, în mod clar și distinct, cunoștințe pe care ei le pot asimila și semnifica ;
- să-i învățăm un limbaj care să îmbrățișeze toate reprezentările pe care natura și arta le-au procurat sau urmează să le procure.

Educația morală se face pe o linie ascendentă, prin trecerea de la cercul familiei la mediul social apropiat și prin luarea în considerare a valorilor întregii omeniri. Casa părintească va forma calități precum recunoștința și încrederea, spiritul de datorie, de ascultare și de dreptate. Școala întărește spiritul comunitar, extinzând și contextualizând comportamentele formate în familie la întreaga omenire. Pestalozzi consideră omenirea o mare confrerie, o societate de frați și surori unde discrepanțele și neînțelegerile se cer a fi evitate sau eliminate.

În ceea ce privește educația fizică, Pestalozzi pune accentul pe dezvoltarea forțelor fizice ale copilului în așa fel încât acesta să fie în stare să se dedice unei munci materiale eficiente. Gimnastica elementară începe cu exerciții de mers, joc, cânt, ridicarea unor greutăți. Accentul este pus pe elemente motrice simple, ce se regăsesc în tot felul de activități manuale complexe. Ele constituie temelii ale viitoarelor deprinderi practice actualizate în cele mai felurite activități materiale.

#### Temă de reflecție

O serie de laturi ale educației (educația estetică, religioasă, tehnologică etc.) au fost neglijate de Pestalozzi. Cum vă explicați acest lucru ? Constituie aceasta o limită a concepției sale ?

O deosebită grijă este arătată de Pestalozzi în ceea ce privește alegerea și formarea educatorilor. Învățătorul este un îndrumător al maselor, un apostol al neamului care va participa la dezvoltarea culturală a colectivității. Pedagogul preconizează ca dascălii rurali să fie recrutați din familiile de la sate și să se întoarcă în mediile de proveniență, cunoscând din interior nevoile acestora. Educatorul trebuie să posede calități precum : pregătire de specialitate și didactică, iubire și dăruire sinceră față de copii, calități de conducător și organizator.

### Activitate

Arătați ce idei dezvoltă următorul citat :

„Observă, educatorule, cum floarea strălucitoare se dezvoltă din boboci înăuntrul țesuturilor ! Observă cum se arată și fructul în mijlocul frumoasei podoabe a acestei prime faze a vieții vegetale, și tânăr, mic încă, deși pe deplin format, fructul adaugă mereu câte ceva pe fiecare zi ; dar adaugă ceva real, propriei sale ființe, și trebuie să treacă mai multe luni spre a crește astfel liniștit, atârnat de ramura care-l hrănește, până când cade singur din pom, fiind copt cu desăvârșire și desăvârșit în toate părțile sale.

Observă cum mama natură dezvoltă germenul rădăcinii și vâră adânc în sânul pământului partea cea mai prețioasă a arborelui ; vezi cum ea face să iasă la rândul său trunchiul din substanța intimă a rădăcinii, ramurile principale din substanța interioară a trunchiului, ramurile secundare din substanța intimă a ramurilor principale și cum dă tuturor părților, chiar celor mai delicate și celor mai depărtate, o vigoare indesculțitoare, fără să atribuie niciodată numai uneia dintre ele o putere nefolositoare, prea mare sau disproporționată” (*Cum își învață Gertruda copiii*, p. 63).

### 6.3. Rezumat

Pestalozzi a contribuit în mod evident la punerea bazelor pedagogiei moderne prin originalitatea tezelor emise și clarviziunea recomandărilor realizate. Este întemeietorul teoriei învățământului elementar. Încercător în funcțiile educației și propagator al unui învățământ popular, general, pedagogul elvețian a militat pentru formarea unei personalități armonioase în care intelectul, moralitatea și deprinderile să alcătuiască un tot unitar. Fundamentează și aplică principiul intuiției, al continuității dintre teorie și practică, al învățării fonetice a cititului.

Morf, un contemporan și discipol al lui Pestalozzi, comprimă gândirea marelui pedagog în următoarele reguli sau maxime (*cf. Compayré, 1889, p. 371*) :

- intuiția este fundamentul instruirii ;
- limbajul se va sprijini pe intuiție ;
- timpul de învățare este separat de cel de evaluare critică ;
- în fiecare domeniu de învățare trebuie să se înceapă cu elementele cele mai simple, continuându-se gradat, urmând dezvoltarea copilului, prin serii psihologice întrepărunse ;
- se va insista pe fiecare secvență a instruirii până când copilul va asimila toate datele ;
- învățământul va urma etapele dezvoltării naturale, și nu pe cele stabilite pe baza unei decizii arbitrare ;
- individualitatea copilului este sacră ;
- scopul principal al învățământului elementar nu constă în achiziționarea de cunoștințe, ci în a dezvolta și valențele inteligenței elevului ;
- în locul inteligenței este preferată voința, în locul cunoștințelor teoretice, abilitățile practice ;
- relațiile dintre elev și învățător trebuie să se bazeze pe afecțiune ;
- instrucția propriu-zisă se va subordona scopului superior al educației.



## 6.4. Texte reprezentative

J.H. Pestalozzi, 1977, *Cum își învață Gertruda copiii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Văzându-mă silit de a instrui eu singur copiii, fără nici un ajutor, am învățat arta de a instrui un mare număr de copii, unii prin alții, și pentru că singurul mijloc pe care îl aveam la îndemână era pronunțarea cu voce tare, mi-a venit în minte ideea de a pune pe acești copii să deseneze, să scrie și să lucreze în timpul lecției. Dezordinea pricinuită de această mulțime de copii care repetau în cor m-a determinat să întrebuițez ritmul, atunci când am constatat că pronunțarea ritmată sporește efectul produs de lecție. Ignoranța completă a elevilor mai în toate privințele m-a silit să-i țin mult timp asupra primelor învățături și astfel am descoperit creșterea puterii de înțelegere pe care o dă cunoașterea perfectă a celor dintâi învățături și sentimentul de încredere care se naște din aceasta, chiar pe treapta cea mai de jos a învățământului” (p. 27).

„...Consecințele observărilor făcute asupra însușirii temeinice a noțiunilor elementare mi-au întrecut cu mult așteptările; copiii au simțit curând că în ei zac puteri necunoscute, mai ales, ei căpătară un sentiment de ordine și de frumos – căpătară conștiința de sine; impresia de oboseală care domnește, de obicei, în școli a dispărut din clasa mea. Voiau și puteau, stăruiau, izbuteau și se bucurau. Nu se comportau ca niște școlari care învață, ci ca niște copii care simțeau trezindu-se în ei puteri necunoscute și care înțelegeau încotro puteau să-i ducă aceste puteri, și acest sentiment le înălța spiritul și inima.

Copiii învățau pe copii. Ei puneau în practică ceea ce eu doar le spuneam. Făceam acest lucru de nevoie. Neavând colaboratori, am așezat un copil mai avansat între alți doi mai puțin avansați; îi cuprindea cu brațele de după grumaz, le spunea ceea ce el știa, iar ei învățau să repete ceea ce nu știau” (p. 27).

„...Toată învățătura de dat omului constă în arta de a ajuta această tendință către propria ei dezvoltare, și această artă se întemeiază numai pe mijloacele de a pune impresiile copilului în legătură și în armonie cu treapta de dezvoltare la care a ajuns. Negreșit deci că învățământul trebuie să se dezvolte treptat, și începutul, și dezvoltarea cunoștințelor copilului trebuie să corespundă exact cu puterile lui în curs de dezvoltare” (p. 32).

„...Pentru a dezvolta inteligența copiilor mici, nu trebuie să raționăm cu ei, ci trebuie să ne limităm la punctele următoare: 1) să mărim treptat cercul intuițiilor; 2) să întipărim în memorie, cu caractere clare și distincte, cunoștințele pe care copiii pot să și le câștige; 3) să-i învățăm un limbaj care să cuprindă toate reprezentările pe care natura și arta le-au procurat până aici și chiar o parte din acele ce trebuie să și le mai procure” (pp. 35-36).

„Într-o zi, după silințe îndelungate pentru atingerea scopului propus, m-am întrebat, totodată, cum procedează sau cum ar trebui să procedeze, în orice caz particular, un om învățat care vrea să analizeze și să lumineze, puțin câte puțin, o chestiune oarecare ce i se pare întunecoasă și complicată. În asemenea caz, omul învățat va examina și va trebui să examineze întotdeauna următoarele trei puncte:

- 1) Câte lucruri are el în față și de câte feluri?
- 2) Ce apartenență au ele? Care e forma și configurația lor?
- 3) Cum se numesc ele? Cum se poate înfățișa fiecare dintre ele printr-un sunet, printr-un cuvânt?

Dar pentru ca o asemenea cercetare să poată izbuti trebuie ca persoana care o face să știe:

- 1) Cum să constate deosebirea între formele lucrurilor și cum să-și înfățișeze întinderea lucrurilor.
- 2) Trebuie să știe cum să deosebească aceste lucruri din punctul de vedere al numărului și cum să și le înfățișeze ca unități sau pluralități.
- 3) Persoana care vrea să studieze lucrurile trebuie să știe cum să întărească, cu ajutorul limbajului, impresia făcută de număr și formă și cum s-o facă, ca să nu se mai ștergă din minte.

Din cele spuse până aici conchid că numărul, forma și limbajul formează mijloacele elementare ale învățământului, pentru că suma tuturor caracterelor exterioare ale unui lucru este cuprinsă pe

deplin în forma și în proporțiile lui numerice și pe care memoria mea și le apropie cu ajutorul limbajului.

Arta de a învăța pe alții trebuie să aibă ca legătură neschimbătoare a organizării sale sprijinirea pe această temelie întreită și să ajungă la acest rezultat întreit :

- 1) Să-l învățăm pe copil să-și înfățișeze fiecare din lucrurile pe care i le dăm să le cunoască, drept unitate, adică despărțit de acele lucruri cu care el pare amestecat.
- 2) Să-l învățăm să deosebească forma fiecărui lucru, adică dimensiunile și proporțiile lui.
- 3) Să-l învățăm pe copil, cât se poate mai curând, numele tuturor lucrurilor cunoscute" (pp. 70-71).

\*

J.H. Pestalozzi, 1965, *Ora de seară a unui sihastru*, în *Texte alese*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Omul, îmboldit de trebuințele sale, își găsește calea spre acest adevăr înlăuntrul naturii sale. Toate forțele curate și binecuvântate ale omenirii nu sunt daruri ale artei și ale întâmplării. În adâncul naturii tuturor oamenilor, ele sălășluiesc cu dispozițiile lor fundamentale.

Carte a naturii, tu ești punctul de reazem al vieții, menirea individuală a omului. În tine sălășluiește forța și ordinea acestei înțelepte îndrumătoare, și orice instrucție școlară care nu este clădită pe această bază a educației omului dă greș" (p. 69).

„Întreaga omenire, în esența ei, este egală cu ea însăși, iar pentru mulțumirea ei există numai o singură cale. De aceea, adevărul, care este născut curat din adâncul ființei noastre, devine un adevăr uman general, devine un adevăr unificator între miile de oameni ce se ceartă cu privire la învelișul acestui adevăr.

O, omule, tu însuși, simțul intim al forțelor tale este modelul naturii formative" (p. 69).

„Cine nu este om în ceea ce privește forțele sale interioare, cine nu este un om instruit, acela îi lipsește fundamentul pentru formarea menirii sale apropiate și a situației sale speciale, fapt pe care nu-l justifică nici o înălțare exterioară! Prăpăstii se deschid între tată și principe, între nevoiașul încărcat cu grelele griji alimentare și între bogatul care suspină sub povara unor griji și mai mari, între femeia neștiutoare și vestitul erudit, între netrebnicul pierde-vară și geniul a cărui agerime de vultur influențează întreaga omenire. Dar pe când unuia, aflat pe culme, îi lipsește omenia curată și acolo norii plumburii îi învaluiе ființa, în același timp în colibele cele mai mici omenia formată radiază de la sine o măreție umană curată și senină" (p. 70).

„Calea naturii, care descătușează forțele omenirii, trebuie să fie deschisă pentru formarea oamenilor în vederea unei înțelepciuni adevărate și liniștitoare, trebuie să fie simplă și ușor de realizat pentru toți.

Natura descătușează toate forțele omenirii prin exercițiu, iar dezvoltarea lor se întemeiază pe folosirea lor.

Ordinea naturii în educarea omenirii este puterea de a aplica și a exercita cunoștințele sale. însușirile și dispozițiile sale" (p. 71).

„Omule, tată al copiilor tăi, nu împinge forța spiritului lor la mari depărtări, înainte ca ei să fi câștigat tăria prin exerciții în lumea apropiată, și teme-te de severitate și de încordare" (p. 72).

„Sensul pur al adevărului se formează în cercuri restrânse, iar înțelepciunea curată a omului rezidă în terenul solid al cunoașterii raporturilor sale celor mai apropiate și a capacității sale deja formate, pentru a rezolva problemele cele mai apropiate.

Această înțelepciune umană, care se dezvoltă prin nevoia impusă de situația noastră, întărește și formează puterea noastră de acțiune, iar direcția spirituală, pe care ea o produce, apare simplă și pătrunzătoare, ea fiind formată de întreaga forță a dispozițiilor naturale, aflate în relațiile lor reale ale obiectelor și, în consecință, acționând mlădios spre orice latură a adevărului" (p. 74).

„Omul lucrează în profesia sa și poartă povara organizării cetățenești, ca să poată apoi gusta în liniște binecuvântarea curată a fericirii casnice.



De aceea, instrucția omului pentru situația sa profesională și pentru condiția sa socială trebuie să fie subordonată scopului final al bucuriilor procurate de fericirea pură a casei.

De aceea, tu, casă părintească, ești baza întregii educații naturale, pure, a omului.

Tu, casă părintească, ești școala moralității și a statului.

Mai întâi ești copil, om, apoi ucenic al meseriei tale.

Virtutea copilăriei reprezintă binecuvântarea zilelor tale de ucenicie și formarea primă a cultivării dispoziției tale pentru a te bucura de toate binecuvântările vieții tale" (p. 76).

\*

J.H. Pestalozzi, 1965, *Leonard și Gertruda*, în *Texte alese*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Învățătura din partea mamei nu presupune nici un fel de artă. Ea nu este altceva decât stimularea copilului spre observarea multilaterală a obiectelor care îl înconjură, e numai un exercițiu mai ordonat al organelor de simț, al emoțiilor delicate ale inimii, un exercițiu de vorbire, memorare, gândire, precum și al capacităților fizice, naturale ale copilului. E necesar numai un singur lucru: să ajutăm inima mamelor și, aș mai spune eu, rațiunea lor instinctivă simplă și just orientată, făcându-le cunoscute acele mijloace pe care ele trebuie să le folosească și totodată într-o astfel de formă ca ele să le poată întrebuința cu adevărat" (p. 80).

„Dacă însă învățătorul nu are asemenea cunoștințe, atunci el trebuie să întrebe, să învețe și să ia pe lângă dânsul oameni care știu și care pot să-i dea îndrumări. Firește că ei s-au gândit în primul rând la bumbăcar. Și, imediat după această convorbire, s-au dus direct la el. «Iată omul despre care v-am vorbit atât de mult», se adresa proprietarul către locotenent; iar bumbăcarul îi spuse: «Acesta este domnul care sper că te va satisface deplin în ceea ce privește chestiunile școlare»" (p. 114).

„El propuse Gertrudei să introducă în școală aceeași rânduială pe care a stabilit-o la ea acasă. Ea despărți pe băieți după vârstă și după caracterul ocupației. Pe copiii ei și pe copiii lui Rudi, care cunoșteau deja regulile, îi așeză printre ceilalți. Aproape de masă și în fața celorlalți îi așeză pe cei mici, care nu cunoșteau încă abc-ul. În spatele lor, pe cei care știau să silabisească, apoi pe aceia care știau să citească pe jumătate și, în sfârșit, pe aceia care citeau bine. Apoi, luă trei litere din alfabet și le fixă pe o tablă neagră. În ziua aceasta ea hotărî să se limiteze la aceste trei litere pentru cei din rândul din față. Puse pe unul dintre copii să repete după ea literele. Dacă copilul rostea corect, ceilalți trebuiau să repete aceleași litere după el. Apoi ea schimbă ordinea literelor, fixând pe tablă aceleași litere, însă de dimensiuni mai mari sau mai mici. Terminând aceste exerciții, ea lăsă aceste litere toată dimineața înaintea ochilor copiilor. La fel procedă și cu aceia care silabiseau, însă lor le dădu un număr mai mare de litere. Celor ce știau să citească puțin le cerea să silabisească cu cei dintâi. În fața copiilor care știau să citească puțin, precum și în fața celor care citeau bine se aflau cărțile deschise. Dacă unul dintre aceștia citea cu voce tare, toți ceilalți repetau după el cu jumătate de gură cele citite. Și fiecare știa că Gertruda putea să i se adreseze în orice moment lui și să-i spună: «continuă tu mai departe!»" (pp. 125-126).

„Acești copii săraci s-au dovedit a fi cu mult mai capabili pentru munca intelectuală și manuală decât s-a așteptat învățătorul. Și aceasta se înțelege de la sine. Nevoia și mizeria îl obligă pe om să gândească și să lucreze cu răbdare și cu încredere, pentru a câștiga o bucată de pâine" (p. 128).

„El punea atât de mare preț pe sudoarea și pe oboseala muncii de fiecare zi, încât afirma că tot ce putem învăța pe un om face din el o ființă aptă pentru viață, pe munca și știința căruia te poți bizui, întrucât cunoștințele și priceperea lui au fost dobândite printr-o strădanie încordată și perseverentă în anii de ucenicie. Dacă acestea nu există, toate cunoștințele și priceperile lui sunt ca spuma mării, care de departe pare o stâncă ce se ridică din adâncuri, dar care dispare la cea mai mică adiere a vântului sau a valurilor" (pp. 128-129).

„Este un adevăr indiscutabil că pentru a-i abate pe oameni de la unele rătăcirii nu trebuie numai respinse cuvintele proștilor, ci trebuie dezrădăcinată din oameni însăși baza prostiei lor. Descrierea nopții și a culorii negre, a umbrelor ei nu ne va înălța s-o vedem. Numai dacă aprinzi lumina poți să-ți explici ce este noaptea. Numai dacă îndepărtezi albeața de pe ochi poți obține noțiunea a ceea ce este orbirea. Putința de a vedea și auzi corect este primul pas spre înțelepciune, iar calculul mintal este acel principiu natural care ne ferește de rătăcirii în căutarea adevărului. Acesta este stâlful pe care se sprijină bunăstarea noastră, cu care o viață rațională și chibzuită va dăruia pe fiii omenirii. De aceea, pentru locotenentul nostru, cel mai important lucru a fost să învețe pe copii să socotească bine. El spunea că rațiunea omului se luminează doar atunci când el, datorită marilor încercări ale vieții sau chiar exercițiilor numerice, care în parte înlocuiesc aceste încercări, va obține acea orientare care este necesară pentru a afla adevărul și a-l menține” (pp. 131-132).

## 7. Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

**Repere biografice.** S-a născut la Oldenberg, în nordul Germaniei, ca fiu al unui consilier de justiție. Urmează studii universitare de filosofie, matematică și literatură la Jena, unde îl va avea ca dascăl pe Fichte. Interesul pentru problemele educative apare atunci când devine preceptor al unei familii înstărite din Berna și cunoaște îndeaproape experiențele pedagogice ale lui Pestalozzi. Își ia doctoratul în filosofie la Göttingen, în 1802, și devine profesor la această universitate. În 1806, apare opera sa principală, *Pedagogia generală dedusă din scopul educației*. I se încredințează în 1809 catedra de filosofie de la Universitatea din Königsberg, rămasă vacantă după moartea lui Kant, ceea ce-i va aduce o mare bucurie. Organizează aici un seminar pedagogic, unde se pregăteau viitorii profesori, și o școală de aplicație, pentru efectuarea practicii pedagogice. După acest stagiul de 24 de ani la Universitatea din Königsberg, este chemat ca profesor la Göttingen, unde va rămâne până la sfârșitul vieții, în 1841. Lucrări de referință: *Elemente esențiale de metafizică* (1806), *Pedagogia generală dedusă din scopul educației* (1806), *Filosofie practică generală* (1808), *Psihologia ca știință, fundamentată pe experiență, metafizică și matematică* (1825), *Despre aplicarea psihologiei în pedagogie* (1831), *Prelegeri pedagogice* (1835).

### 7.1. Premise ale gândirii pedagogice

Lumea, după opinia sa, este alcătuită din entități calitativ diferite, eterne și imuabile, numite „reale” (ceva între „lucrul în sine” al lui Kant și „monadele” lui Leibniz). Schimbarea și transformarea nu sunt atribute ale „realelor”, ci sunt efecte ale minții noastre. Chiar și sufletul omenesc este o „reală”, iar reprezentările sunt acte de autoconservare ale acestei entități spirituale. În domeniul psihologiei, Herbart este adeptul teoriei asociaționiste, văzând în viața psihică o combinare mecanică de reprezentări. Sufletul, în opinia sa, este o reală, o calitate simplă, primară. Acesta nu dispune de nici o forță innăscută. Sufletul nu poate fi activ de la sine, ci numai prin contactul cu alte reale. Fenomenele sufletești sunt acte ale sufletului, numite reprezentări. Calitatea unei reprezentări depinde de:

- calitatea sufletului individual în care se produce;
- calitatea realei cu care a venit în contact;
- natura raportului dintre reale.

Pedagogia lui Herbart se fundamentează pe filosofia practică (etica), percepută ca una dintre cele mai importante științe având drept finalitate conturarea scopurilor educației.



Tot ca fundament al pedagogiei este gândită și psihologia, ce este chemată să explice fenomenologia intereselor la omul în devenire. Prin interes, pedagogul înțelege o multitudine de reprezentări, ce influențează conștiința, predispunând pe individ să acționeze. Interesul face ca reprezentarea să se convertească în act voluntar. Educația trebuie să formeze și să stimuleze interese variate.

## 7.2. Concepția pedagogică

Finalitatea educației, după Herbart, constă în a cultiva la fiecare materie de învățământ cât mai multe interese în a utiliza pentru stimularea fiecărui interes cât mai multe obiecte de învățământ. Educația propriu-zisă (învățământul) are la bază două tipuri de interese: interese de cunoaștere și interese simpatetice (subiectiv-practice). În grupa acestora din urmă intuim corect prezența intereselor religioase alături de cele morale și sociale.

Educația, după pedagogul german, presupune trei momente intercorelate: guvernarea, instrucția și educația morală.

*Guvernarea* rezidă în asistarea și coordonarea copilului de către adult, prin restricții și constrângeri. Ea nu este educație propriu-zisă, ci o fază de inculcare a unor comportamente, fără atașamentul conștient al candidatului la formare, dar care îi asigură o moralizare și socializare de primă instanță. Mijloacele principale ale guvernării sunt îngrijirea și supravegherea. Sunt recomandate chiar și măsuri de constrângere pentru a împiedica ivirea unor accidente sau pagube la copii. Guvernarea este un dresaj, accentul punându-se pe respectarea de către copil a regulilor invocate de adult.

*Instrucția sau învățarea* reprezintă partea cea mai importantă a educației, constând din formarea unui cerc de idei din ce în ce mai complete și mai consistente. Prin instrucție se au în vedere două scopuri: dobândirea virtuții și atingerea multilateralității interesului. Acesta este atât mijloc (în sensul că stimulează învățarea), cât și scop (convertit în predispoziția și dorința de a cunoaște). Pedagogul german a identificat mai multe tipuri de interese ce rezultă 1) din cunoașterea lucrurilor și 2) din cunoașterea lumii sociale:

- interesul empiric, provocat de noutatea, intensitatea, coloritul obiectelor ce sunt percepute;
- interesul speculativ, prin care se dă răspuns la întrebarea „pentru ce?”;
- interesul artistic, stimulat de contemplarea și aprecierea artistică a lumii;
- interesul moral simpatetic, ce se manifestă prin atenția acordată membrilor familiei, prietenilor, cunoștințelor;
- interesul social, îndreptat spre un cerc de indivizi ce aparțin comunității;
- interesul religios, care se materializează în contemplarea și cugetarea asupra misterelelor lumii.

Formarea unor reprezentări clare și distincte se realizează cu ajutorul apercepției. Apercpeția este înțeleasă de Herbart ca fiind acel proces de lărgire a cunoașterii prin însușirea ideilor noi cu ajutorul celor vechi, prin încadrarea noilor informații în unitatea conștiinței personale. Conturarea cercului de idei se realizează în patru trepte, numite mai târziu formale:

- *claritatea*, adică expunerea lecției de către profesor, pe baza intuirii obiectelor și fenomenelor;
- *asocierea*, mai exact realizarea unei conexiuni dintre materialul nou și cel vechi;

- *sistemul*, adică avansarea unor generalități precum definițiile, legile, normele;
- *metoda*, care constă în extinderea și aplicarea noilor cunoștințe.

Ideea treptelor psihologice, comentează G.G. Antonescu (1939, p. 477), este motivată de faptul că evoluția cunoașterii are ca punct de plecare intuiția, de la care se trece treptat spre noțiuni și, mai departe, de la noțiuni cu o sferă mai mică și conținut mai mare la noțiuni cu o sferă mai mare (extindere la un univers de discurs mai larg) și un conținut mai redus (prin abstragerea unor însușiri mai importante).

Cele patru etape au fost „canonizate” de urmașii lui Herbart, T. Ziller (1817-1882) și W. Rein (1847-1829), care le-au impus ca o rețetă rigidă, denaturând intențiile prime de claritate ale lui Herbart. Meritul lui constă în tendința de a identifica un algoritm procedural care să faciliteze procesul de predare și asimilare a cunoștințelor. Faptul că uneori acest algoritm a dus la mecanizare și șablonizare se datorează curentului reducționist indus de marele pedagog, și anume herbartianismul.

### Temă de reflecție

În ce măsură respectarea treptelor formale sau a algoritmizării procedurilor este necesară în activitatea de proiectare și de desfășurare a predării-învățării? Detaliați punctul de vedere exprimat.

*Educația morală*, a treia dimensiune a educației, urmărește să realizeze „tăria caracterului”, prin fortificarea voinței elevului. Relația educativă esențială este cea instituită între elev și educator. Faptele umane devin morale dacă se conformează următoarelor reguli etice:

- ideea de libertate interioară;
- ideea de perfecțiune;
- bunăvoința sau armonia dintre voința unuia și a celorlalți indivizi;
- ideea dreptății și a renunțării la conflicte;
- ideea de echitate.

Metodele pentru realizarea educației morale sunt: prevenirea primejdiilor, prin stăpânirea impulsurilor; stimularea, prin îndemnul la acțiuni bune; înipărirea în conștiința copilului a normelor etice și păstrarea sufletului copilului într-o stare de calm și de seninătate.

Concepția lui Herbart cu privire la educația morală este oarecum intelectualistă, întrucât reduce virtutea la asimilarea unor idei: ideea de bine, de dreptate, de bine, de egalitate. După Mayer, Herbart este „campionul realismului educativ”. În concepția pedagogului, etica reprezintă proba educației, testarea principiilor avansate. Rolul rațiunii pure este de a fi un preludiv al rațiunii practice, iar cunoașterea constituie o deschidere către acțiune. Ideile nu trebuie să fie simple abstracțiuni ce vor fi admirate la modul platonice; ele se vor constitui în modele sau cadre ale acțiunii ce va urma să se concretizeze.

Scopul educației, după Herbart, constă în formarea la copil a caracterului moral. De aici și primatul unui principiu aparținându-i marelui pedagog german, cel al învățământului educativ, care privește moralizarea omului. Herbart a introdus în pedagogie principiul *învățământului educativ* pentru a circumscrie consecințele instruirii asupra educației voinței, a profilului moral al copilului. „Toată valoarea învățământului educativ – scrie urmașul lui Kant la Universitatea din Königsberg – se măsoară în activitatea spirituală pe care o provoacă. Pe aceasta trebuie s-o sporească, nu s-o micșoreze; s-o înobileze, nu



s-o degradeze" (Herbart, 1976, p. 21). Pedagogul amintit acordă o mare atenție valorilor și cere profesorilor să dezvăluie în cadrul lecțiilor sensurile profunde ale cunoștințelor studiate (în etapa sau „treapta” valorificării).

În perspectiva moralizării omului este chemată și educația religioasă. El este de acord cu ideea că educația religioasă merită a fi realizată devreme, în primii ani ai copilăriei, pentru a întări trăirea și conștiința religioasă. Religia, pentru copil, are un rol protector: ea ajută și fortifică, apără și construiește, dar nu trebuie dată copilului prin detalieri și intrarea în prea multe amănunte. Se scot în evidență dimensiunile formative și mai puțin cele informative ale religiei. Educația religioasă se va face nu la modul dogmatic, ci printr-o strânsă corelație cu cunoștințele despre natură și prin raportarea la deprinderile etice. Când vine la școală, copilul trebuie să fie pregătit încă din familie pentru desăvârșirea conștiinței religioase. Determinarea materiei învățământului religios rămâne în sarcina teologilor, iar filosofiei îi revine obligația să dovedească faptul că nici o știință nu e în stare să dea mai multă încredere decât credința religioasă. Particularitățile fiecărei confesiuni vor fi precedate de educația creștină în genere, iar aceasta se va sprijini pe povestirile biblice. Deși cere învățământului religios să cultive ideea de Dumnezeu, Herbart insistă mai ales asupra dimensiunilor morale ale acestei laturi a educației.

#### Temă obligatorie

Realizați un scurt comentariu al următorului citat:

„Predarea trebuie făcută în așa fel, încât elevul să creadă că aude și vede direct ceea ce i se povestește sau i se descrie. De aceea, școlarul trebuie să fi auzit multe în realitate, și aceasta ne face atenți asupra faptului că dacă cercul său de experiență e prea strâmt trebuie să i-l extindem prin excursii și explicații. De altfel, această formă de învățământ se potrivește numai pentru obiectele care pot fi auzite și văzute. Ilustrațiile trebuie folosite ca mijloace ajutătoare” (*Prelegeri pedagogice*, p. 41).

### 7.3. Rezumat

Fundamentându-și pedagogia pe filosofia practică, Herbart relevă rolul formării și cultivării interesului – ca motor al dezvoltării personalității. Scopul suprem al educației constă în formarea caracterului moral. El va impune principiul „învățământului educativ”, al primatului dimensiunii formative față de cea informativă în învățare. Educația cuprinde trei aspecte, relativ distincte (guvernarea, instrucția și educația morală), ce pretind tratamente dimensionate în funcție de particularitățile de vârstă. Este inițiatorul etapizării lecției, impunând o raționalizare a procesului de predare ce va deveni excesivă la unii dintre urmașii săi.

### 7.4. Texte reprezentative

Johann Friedrich Herbart, 1976, *Prelegeri pedagogice*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„6. Puterea educației nu poate fi socotită nici mai mare, nici mai mică decât este ea în realitate. Educatorul trebuie să încerce atât cât e în stare să realizeze, însă întotdeauna să se aștepte a fi

readus în limitele încercărilor raționale, observându-și rezultatele obținute. Și pentru ca într-adevăr să nu scape nimic din vedere, trebuie să aibă permanent înaintea ochilor ansamblul ideologiei practice; iar pentru a înțelege și interpreta corect observațiile, trebuie să-i fie neconținut prezentă în minte psihologia" (p. 4).

„8. Adevăratul scop al pedagogiei este cultivarea virtuții. Ea este ideea libertății interioare, dezvoltată și manifestată perseverent într-o persoană. Din aceasta rezultă firese o sarcină dublă pentru educator, fiindcă libertatea interioară este raportul între doi termeni: discernământul și voința; este deci de datoria educatorului a realiza pe fiecare în parte, cu scopul de a-i putea uni apoi într-un raport constant" (p. 6).

„42... Scopul guvernării privește prezentul individului, pe câtă vreme educația morală are în vedere pe viitorul adult. Scopurile sunt prin urmare așa de diferite, încât în mod necesar, în pedagogie, trebuie să facem deosebirea între educația morală și guvernare" (p. 13).

„46. Principiul fundamental al guvernării copiilor constă în a-i ocupa, nu numai decât în vederea vreunui câștig oarecare pentru cultura spiritului; timpul lor trebuie folosit chiar și fără un alt scop decât acela de a evita dezordinea" (p. 16).

„48. Ocupațiile copiilor cer în mod necesar o supraveghere; aceasta reclamă numeroase porunci și interdicții, asupra cărora se pot face felurite reflecții" (p. 16).

„58. Fără îndoială că valoarea omului nu stă în știință, ci în voință. Nu există însă o facultate de voință independentă, ci voința își are rădăcinile în cercul de idei; și anume nu într-o anumită cunoștință izolată pe care o are cineva, ci în legătura și acțiunea comună a reprezentărilor pe care le-a dobândit" (p. 20).

„67. Se întâlnesc profesori care pun cel mai mare preț pe explicarea minuțioasă a lucrurilor mărunte, ba chiar a celor mai neînsemnate, și care pretind ca elevii să repete în același fel ceea ce au spus ei. Alții preferă să învețe prin conversație și chiar permit școlarilor lor multă libertate în exprimare. Sunt însă alții care cer mai ales ideile esențiale, însă cu o precizie riguroasă și într-o ordine logică determinată; există, în sfârșit, alții, care nu sunt mulțumiți până când elevii lor nu sunt în stare să gândească ordonat în mod autonom.

De aci, fără îndoială că pot rezulta diferite metode de a învăța; dar nu este necesar ca una din ele să domine, de obicei, și să excludă pe celelalte; mai mult, ne putem întreba, dacă fiecare dintre ele nu contribuie la cultura multilaterală. Într-adevăr, acolo unde este vorba de a cuprinde multe lucruri, este nevoie de analiză spre a nu ajunge la confuzie. Dar pentru că este necesară și unificarea, se poate începe cu aceasta sub formă de conversație, se continuă apoi prin scoaterea ideilor principale și se termină, elevul perfecționându-se printr-o gândire proprie, ordonată. Acestea sunt cele patru operații numite: claritate, asociere, sistem și metodă" (p. 23).

„68. Privind chestiunea mai de aproape, se vede că diferitele metode de învățământ nu trebuie să se excludă unele pe altele, ci, din contra, să se succedă pentru fiecare ciclu, mai mic sau mai mare, de obiecte de învățământ și anume în ordinea indicată, (67) pentru motivele următoare:

1) Începătorul nu poate merge decât încet și pașii cei mai mici sunt cei mai siguri pentru el; el trebuie să zăbovească la fiecare punct atâta timp cât e necesar pentru a putea înțelege cu precizie fiecare noțiune izolată. În timpul acestei zăboviri, trebuia ca el să-și dirijeze gândurile numai asupra acestui obiect.

De aceea, la început, toată arta de a preda constă în priceperea învățătorului de a divide obiectul său în cele mai mici părți, spre a feri elevul de a nu face salturi, pe care nici el însuși nu le-ar observa.

2) În ceea ce privește asocierea, cel puțin la început, nu se poate face într-un mod cu totul sistematic. În sistem, fiecare punct are locul său determinat, din care se leagă mai întâi cu punctele mai apropiate, dar stă, de asemenea, la o determinată distanță de punctele depărtate și e legat cu acestea numai prin anumite legături intermediare; apoi, acest fel de asociere nu e același pretutindeni.

În afară de aceasta, un sistem nu trebuie numai învățat, ci și întrebuintat, aplicat și adesea completat prin noi adaosuri, introduse la locul potrivit. Aceasta necesită deprinderea de a putea pune în mișcare ideile, pășind de la orice punct de plecare fie înainte, fie înapoi, fie în lături. De



aceea un sistem trebuie pe de o parte pregătit, pe de altă parte exercitat. Pregătirea se face prin asociere, iar exercitarea trebuie să-i urmeze prin gândirea metodică" (pp. 23-24).

„69. În școală, pentru început, când lucrul principal este claritatea oricărei noțiuni în parte, este necesar să se întrebuințeze termeni scurți și cât mai de înțeles cu putință; apoi, în multe cazuri, după ce acești termeni au fost pronunțați, este bine să fie îndată repetați de câțiva școlari, dacă nu de toți. (Se știe că procedeul de a pune pe școlari să vorbească în cor și după tact a fost încercat în unele școli cu succes și poate fi potrivit câteodată pentru primele clase de învățământ al copiilor mai mici.)

Pentru asociere, procedeul cel mai bun e convorbirea liberă, fiindcă astfel se dă elevului ocazia să încerce a modifica și a multiplica sinteza eventuală a ideilor așa cum îi vine mai ușor și mai comod și să-și însușească cele învățate potrivit firii sale. Prin aceasta se evită rigiditatea, care provine din învățarea pur sistematică.

Sistemul cere, din contra, o expunere mai coerentă și timpul expunerii trebuie să se separe cu mai multă precizie de timpul de repetat.

Prin scoaterea în evidență a ideilor principale, sistemul va face să se simtă avantajul cunoștințelor ordonate și printr-o completare mai mare va spori suma cunoștințelor. Însă elevii nu vor ști să aprecieze aceste două înlesniri, dacă expunerea sistematică începe prea de timpuriu.

Temele, lucrările proprii și corectarea lor vor deprinde școlarul cu gândirea metodică pentru că prin acestea trebuie să se demonstreze dacă elevul a înțeles corect ideile principale, dacă le recunoaște în materialul din care le-a scos și dacă este în stare să le aplice și la alte cazuri" (p. 24).

„106. Mersul învățământului este sau sintetic, sau analitic. În general, se poate numi sintetic orice învățământ în care dascălul însuși hotărăște direct combinarea elementelor de învățat și analitic acela în care școlarul își exprimă mai întâi ideile sale; apoi, aceste idei, așa cum se prezintă, sunt explicate, corijate și completate sub conducerea învățătorului.

Dar mai sunt încă unele lucruri care trebuie precizate mai bine și deosebite mai exact. Sunt analize ale faptelor date de experiență, analize ale lucrurilor învățate și ale ideilor. Există o sinteză care imită experiența; o alta, în care intenționat se compune un întreg din părți prezentate mai întâi izolat. De aci încă o serie de deosebiri necesare, după diferențele pe care le prezintă obiectele" (p. 40).

„136. Educația morală privește viitorul copilului. Ea se întemeiază pe speranță și se arată mai întâi prin răbdare. Ea moderează guvernarea, care, este adevărat, printr-o asprime mai mare, și-ar atinge mai repede scopul. Ea temperează chiar învățământul, în cazul când acesta ar exercita o acțiune prea intensă asupra individului. Dar morala se și unește cu învățământul și guvernarea și le ușurează. La început, educația morală este o atitudine personală, care trebuie să nu se manifeste, pe cât posibil, decât printr-o tratare prietenească" (p. 52).

## 8. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)

**Repere biografice.** S-a născut într-un sat din regiunea Thuringiei în 1782, iar copilăria sa a fost marcată de faptul că a rămas orfan de mamă. După un început în domeniul studiului științelor naturii la Universitatea din Jena, se va retrage ca învățător la o școală ce funcționa după principiile lui Pestalozzi. De altfel, el a cunoscut îndeaproape experiențele pedagogului elvețian consumate la Yverdon. După câteva încercări nereușite de a înființa institute de educație în Germania, în 1837 va pune la Blankenburg bazele unei instituții preșcolare, pe care a numit-o „grădiniță de copii" (Kindergarten). A ținut numeroase conferințe și a propagat ideile despre necesitatea educației copiilor mici în reviste precum *Foaie de duminică* și *Fr. Fröbel*. Mai târziu, a înființat un institut pentru pregătirea educatoarelor la Liebenstein. Scrieri importante: *Educația omului* (1826), *Cântec de masă* (1834), *Veniți să trăim pentru copiii noștri* (1837-1840) (aceasta din urmă este un jurnal cu numeroase articole unde îndemna la realizarea unei educații preșcolare).

### 8.1. Premise ale gândirii pedagogice

Este influențat, într-o mare măsură, de ideile pedagogice ale lui Comenius, de filosofia romantică germană și, îndeosebi, de principiile și experiențele exemplare ale lui Pestalozzi. Fröbel consideră activitatea proprie motorul dezvoltării personale. Însuși Dumnezeu este o entitate activă, pe baza activismului creând întregul Univers. Pe linia lui Comenius și a lui Pestalozzi, consideră că cea mai bună cale de educare a omului constă în ascultarea legilor naturii. Conformitatea cu natura înseamnă să asculți de instinctele copilului, de apetența spre activitate, cunoaștere, expansiune afectivă a celui mic. Prin educație, crede Fröbel, omul se formează ca ființă individuală, dar și universală, integrală. Omul este capabil de educare continuă, de autoformare prin ascultarea de înclinațiile și trebuințele individuale. Cum remarcă Compayré (1889, p. 376), Fröbel este adeptul unei filosofii ambigue, iar imaginația întrece cu mult firescul lucrurilor. El conferă realităților o aură simbolică și se încurcă în considerații transcendente și obscure.

### 8.2. Concepția pedagogică

Pedagogul german consideră că educația trebuie să respecte două legi: legea activității și legea armoniei. Copilul mic străbate trei etape: cea a alăptării, alimentația sugarului fiind prioritară, etapa micii copilării, când se exersează limbajul, iar activitatea principală este jocul, și etapa copilăriei „școlare”, când are loc instruirea sistematică elementară. Primii șapte ani sunt fundamentali în schițarea profilului omului. Copiii sunt asemenea florilor dintr-o grădină și trebuie să se bucure de o îngrijire atentă. El acordă cea mai mare atenție formării copilului prin intermediul activităților ludice. Instinctul către activitate la nivelul copilului se exteriorizează în dorința permanentă de joacă. Germenele dezvoltării viitoare se prefigurează în primii ani de viață, în și prin joc. Dacă este bine condus și practicat, jocul devine o trambulină de dezvoltare armonioasă a personalității. De aceea, caută să experimenteze materiale didactice compatibile cu această vârstă. De pildă, el confecționează așa-numitele daruri-jocuri, care au dăinuit, în forme perfecționate, până astăzi. Fröbel preconizează o tipologie de jocuri destul de largă: jocuri sub forma ocupațiilor practice, care sprijină instinctul de acțiune, jocuri propriu-zise, utilizate la gimnastică, muzică și jocuri sub formă de corpuri geometrice, numite și „daruri” (mingea colorată, sfere, cuburi, cilindri etc.), folosite ca instrumente didactice pentru eficientizarea instruirii. Se mai adaugă cercuri, triunghiuri, pătrate confecționate din carton. Aceste jocuri erau menite să dezvolte mai ales simțurile copiilor. Mai trebuie remarcat un aspect: aceste obiecte simple au o valoare de simbol pentru copil, ele substituind sau trimițând la laturi mult mai complicate sau mai profunde ale existenței. De pildă, mingea, crede Fröbel, care este obiectul predilect de joacă pentru copil, trimite la universul pe care-l va contempla și înțelege adultul de mai târziu. Mingea poate sugera copilului ideea de infinit, de mișcare, de perfecțiune, de unitate în diversitate și de diversitate în unitate. În contrast cu sfera, cubul trimite la inerție, la nemișcare, la repaos. În măsura în care copilul va înțelege elementele prime (sferă, cub, minge), el va recunoaște și va observa toate celelalte derivații sau combinații ale acestora.



---

**Temă de reflecție**

În ce măsură teoretizările cu privire la joc ale lui Fröbel sunt valabile și demne de a fi reținute și în învățământul primar românesc?

---

Simultan cu practica educativă, Fröbel va ține și cursuri speciale pentru pregătirea „conducătorilor de jocuri”. Pregătirea teoretică viza chestiuni de metodică preșcolară, cu detalii interesante ce sunt valabile și astăzi.

---

**Activitate**

Indicați și alți pedagogi, predecesori ai lui Fröbel, care au avansat idei privind educația preșcolară.

---

### 8.3. Rezumat

Pedagogul discutat mai sus are meritul de a fi sugerat o educație instituționalizată pentru copiii mici, fiind inițiatorul a ceea ce astăzi este grădinița de copii. A elaborat o teorie a jocului – ca activitate de educație – și a experimentat mai multe tipuri de activități ludice.

### 8.4. Texte reprezentative

Friedrich Fröbel, 1881, *L'éducation de l'homme*, Éditions Ract & C, Paris.

„Școala are ca finalitate să facă cunoscută copiilor (băieților) esența, interiorul lucrurilor și raporturile dintre lucruri, raportul lor cu omul, cu școlarul, pentru a le arăta principiul existenței tuturor lucrurilor și raportul lor cu Dumnezeu. Scopul învățământului este de a raporta la Dumnezeu unitatea și diversele stări ale tuturor lucrurilor, pentru ca omul să poată acționa în viață. Calea prin care se poate realiza acest scop este învățământul sau instrucția” (p. 99).

„Școala prezintă școlarului o anumită similitudine între lumea exterioară și el însuși, care aparține acestei lumi și niciodată nu va arăta lumea exterioară ca un lucru străin, opus și în contrast cu el [...]. Cunoașterea lucrurilor va determina la copil înțelegerea valorii lor intelectuale. Copilul ajunge astfel să pătrundă interiorul lucrurilor prin aspectul lor exterior, acțiune care corespunde celei de părăsire a casei părintești și de intrare în școală. Nu numim acest învățământ școală pentru că-l ajută pe copil să-și însușească o cantitate mai mică sau mai mare de lucruri ce variază sub aspectul lor exterior, ci pentru că acest învățământ este suflul intelectual care animă toate lucrurile în ochii omului” (p. 99).

„Școala trebuie să posede o cunoaștere reală despre ea însăși, o cunoaștere exactă a lumii exterioare și a copilului (băiatului) [...] în scopul de a realiza o uniune între acestea [...]. Acțiunea școlii este capitală, iar rezultatul său, major. Iată de ce numim pe cel ce profesează această artă superioară maestru (*maître*) – pentru că el îl învață pe copil maniera de a regăsi unitatea ce domnește în toate lucrurile” (p. 100).

„Nu este adevărat că puterea omenească ce acționează din interior, însufletind și unind toate lucrurile (puterea intensivă), crește o dată cu anii și formarea omului; această forță descrește, în timp ce crește puterea care se exprimă în afară și creează varietatea formelor (puterea extensivă).

Din nefericire, sentimentul și conștiința omului față de această din urmă forță distruge ușor și adesea în el cunoașterea primei forțe" (p. 104).

"Pentru ca învățământul religios, a cărui importanță depășește pe cea a tuturor științelor, să producă fructe bune și să aibă o acțiune efectivă asupra vieții, este necesar ca el să întâlnească în sufletul omenesc acest instinct religios indeterminat, vag și inconștient, care este principiul oricărui sentiment religios, pozitiv [...]. Părinții n-ar trebui să-i lase pe copii să ajungă la vârsta școlară, fără să fi alimentat măcar cât de puțin aspirațiile lor religioase" (p. 110).

"Numai religia lui Hristos conduce atât la cunoașterea omului, cât și la cunoașterea tuturor ființelor individuale create de Dumnezeu și îi face cunoscute omului vocația și scopul ființelor și lucrurilor" (p. 112).

"Numai prin cunoașterea acestui adevăr elementul uman, limbajul, instrucția și învățământul, știința și întreaga cunoaștere primesc semnificația lor autentică, adevărata lor viață; prin această cunoaștere viața devine o unitate, toate aspectele sale, toate tendințele sale, toate manifestările sale sunt recunoscute ca având o aceeași cauză și tinzând către un același scop" (p. 112).

"Analiza dezvoltării individuale și spontane, similitudinea dezvoltării arborelui cu cea a rasei umane indică faptul că în dezvoltarea vieții interioare a omului individual se relevă istoria dezvoltării intelectuale a umanității, faptul că rasa umană colectivă poate fi prezentată în generalitatea sa ca un singur om și că putem cunoaște prin ea (rasa umană) diferitele grade de dezvoltare particulară a omului individual.

Studiul naturii și cel al omului relevă deopotrivă proprietățile lor intime și similitudinea reciprocă, pe de o parte, precum și evoluția evidentă a dezvoltării generale a umanității. Convingerea pe care o are omul despre raportul necesar care există între spiritul său și operele sale exterioare îl conduce la pătrunderea spiritului divin, esențialmente creator, la pătrunderea lui Dumnezeu în opera sa, în aceeași măsură în care are cunoașterea modului în care finitul provine din infinit, corporalul din spiritual, natura din Dumnezeu" (p. 124).

"Copilul (băiatul) trebuie să fie inițiat de timpuriu în cunoașterea naturii, nu numai în ce privește formele sale de manifestare, ci în maniera în care spiritul divin trăiește în natură și planează deasupra ei [...]. Trebuie ca părinții și institutorii să nu lase să treacă o săptămână fără să ducă în natură pe școlari [...], determinându-i să observe și să admire bogățiile variate pe care le etalează în fața ochilor noștri natura în fiecare anotimp" (p. 126).

"Chinurile la care copiii, și mai ales băieții, le supun pe animale nu sunt întotdeauna rezultatul unei dorințe vinovate de a face rău; cauza este mai curând o dorință de a pătrunde viața interioară a animalului, de a și-l apropia. Dar trebuie să fim atenți: inutilitatea, insuccesul, falsa interpretare, direcția greșită a acestei înclinări poate face mai târziu din acest băiat un persecutor crud al animalelor" (p. 128).

"Mergeți o dată cu copilul care poartă viața în el însuși, conduceți-l în sânul naturii și prezentați-i diversitatea; el vă va întreba despre unitatea atât de insufletită și atât de sublimă ce i se înfățișează ochilor; explicațiile și răspunsurile voastre la neîncetatele lui întrebări îl vor face să pătrundă din ce în ce mai mult în cunoașterea diverselor și numeroaselor obiecte ale naturii" (p. 167).

"Observarea obiectelor din natură considerate izolat și parțial [...] ucide în ochii sufletului omenesc obiectele naturii și natura însăși, anihilează spiritul observator al omului. Aceste reflecții ne fac să considerăm natura ca un singur tot și îi ajută pe părinți, educator, institutor să conducă pe fiu, elev spre cunoașterea și observarea legilor naturii, în diferitele grade ale unității și multiplicității sale" (p. 168).

"Părinte, institutorule, educatorule nu obiectați că nu știți un lucru sau altul, că nu cunoașteți nimic voi însăși! Aici nu este vorba numai de a comunica elevilor și copiilor voștri cunoștințe dobândite, ci mai mult de a dobândi noi cunoștințe. Veți observa, îi veți face pe copii să observe și observația vă va aduce la cunoștință vouă și elevului vostru lucrul pe care nu-l știți" (p. 169).



„Pentru cunoașterea legilor naturii nu este nevoie de denumiri științifice; este suficientă o inteligență puternică și centrată [...]. Este indiferentă cunoașterea numelui dat anterior unui obiect, dar este absolut necesară cunoașterea, prin rațiune și observare, a proprietăților particulare și generale ale fiecărui lucru” (p. 170).

„Fiecare punct, fiecare obiect din natură și din viață este un drum care duce către Dumnezeu: legați-vă de fiecare din aceste puncte și veți urma acest drum în siguranță” (p. 171).

„Jocurile și ocupațiile spontane ale copilului (băiatului) sunt sau imitații ale vieții reale, sau utilizarea spontană a tot ceea ce a învățat copilul la școală, sau imagini spontane și manifestări ale spiritului” (p. 323).

„Jocul contribuie la îmbogățirea a tot ceea ce îi oferă copilului viața sa exterioară și din școală; prin joc copilul se dezvoltă cu bucurie, cum înflorește o floare din boboc; bucuria este sufletul tuturor acțiunilor de la vârsta copilăriei. Jocurile sunt în mare parte corporale exersând forțele și suplețea corpului sau exprimarea curajului, a bucuriei de a trăi, exersând îndrăzneala, vederea; jocurile de tir, de pictură sau desen, jocurile de reflecție sau de judecată, toate vor trebui să fie dirijate astfel încât să răspundă spiritului jocului însuși și nevoilor copilului” (p. 324).

\*

Fr. Fröbel, 1826, *Die Menschenerziehung (Despre educația omului)*,  
Keilhau Verlag, Leipzig, Wienbrack.

„Dumnezeu, divinul, este omniprezent: influența sa guvernează toate lucrurile... care nu sunt decât principiul divin în acțiune. Principiul divin în făurirea tuturor lucrurilor constituie esența înseși. Destinația, vocația tuturor lucrurilor este de a dezvolta propria esență, care este natura divină și principiul divin în sine, pentru că astfel Dumnezeu se proclamă și se descoperă prin manifestări exterioare și efemere. Destinația, vocația aparte a omului ca ființă dotată cu sentimente și rațiune este de a ajunge la priza totală de conștiință asupra esenței, asupra naturii sale divine dată de Dumnezeu... Scopul educației este de a încuraja și de a conduce omul, de a fi conștient, gânditor și simțitor, astfel ca acesta să devină prin propria alegere personală, să aibă o reprezentare pură și perfectă despre această lege divină interioară: educația trebuie să-i arate căile și mijloacele de a atinge acest scop” (pp. 2-3).

\*

Fragmente din lucrările lui Fröbel, *apud* Stoian Stanciu (coord.), *Din istoria gândirii pedagogiei universale*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1959.

„...Educația, ca teorie și ca învățământ, leagă pe copil de lumea înconjurătoare, de perioada și de istoria în care trăiește copilul, ucenicul și în care este el situat ca într-un tot. Această educație cuprinde și formează pe om, pe copil ca aparținând lui Dumnezeu, naturii, omenirii. Ea arată și învață pe elev ce este natura și istoria (omenirea în întregul ei mers evolutiv și conform cu legile dezvoltării ei) și totodată ea îl învață să descopere prin sine și în sine armonia dintre ele...” (p. 295).

„Cu prilejul jocului și al ocupației copiilor nu trebuie să fie vorba numai de punerea la dispoziția lor a unor mijloace de distracție, am spune de petrecere a timpului, deci numai mijloace pentru activitate exterioară, ci dimpotrivă, trebuie ca prin acestea să fie angajată ființa cea mai dinlăuntru a copilului; acest lucru a fost arătat chiar de la începutul acestei întreprinderi a noastre ca un adevăr general valabil; numai că el nu poate fi scos în evidență, destul de des, în marea lui importanță, pentru întreaga viață a copilului și a omului, nu poate fi destul de sugestiv înfățișat și destul de multilateral documentat” (p. 297).

„Jocul – iată treapta cea mai înaltă a dezvoltării copilului, a dezvoltării omului în această perioadă, deoarece aceasta este prezentarea activității libere a interiorului, manifestarea interiorului

din nevoia și cerințele interiorului însuși, ceea ce spune chiar cuvântul joc ; jocul este produsul cel mai curat, cel mai spiritual al omului aflat pe această treaptă și este, în același timp, model și copie a vieții omenești, a vieții interioare, tainice, a naturii, în om, și în toate lucrurile” (p. 298).

„Jocul este o oglindă a vieții, a vieții proprii și a altuia, a vieții interioare și a celei înconjurătoare...”

„Jocul, cunoscut bine și bine cultivat, deschide copilului perspectiva universului, spre care îl educăm și pentru care el se dezvoltă” (p. 298).

## 9. Herbert Spencer (1820-1903)

**Repere biografice.** S-a născut la Derby, o localitate din centrul Angliei, în 1820, într-o familie mic burgheză. Primele sale studii îi dezvoltă interesul față de științele exacte și științele naturii. Lucrând ca inginer la căile ferate, dar și dispunând de condiții favorabile de trai, se consacră mai mult filosofiei și eseisticii, fiind la curent cu tot ce a fost mai important în domeniul științelor umane. Cele mai importante lucrări sunt : *Sistem de filosofie sintetică* (în mai multe părți, elaborate între anii 1862 și 1896), *Eseuri despre progres*, *Introducere în științele sociale*, *Clasificarea științelor*, *Eseuri despre educație*.

### 9.1. Premise ale gândirii pedagogice

Este considerat unul dintre întemeietorii pozitivismului. Consideră că știința nu poate decât să descrie sau să sistematizeze datele dobândite prin simțuri, existența ca atare rămânând de domeniul incognoscibilului. Admite compatibilitatea dintre religie și știință, arătând că știința cercetează fapte și raporturi între ele, iar religia încearcă să afle acel necunoscut care stă la baza faptelor și a raporturilor. Este un adept al organicismului social, considerând societatea un organism ce se supune legiților generale ale lumii vii. Cum la nivelul organismului există trei sisteme de organe (de hrănire, de repartizare și de reglementare), tot la fel, în societate, persistă aceeași diferențiere între funcțiile pe care le îndeplinesc cele trei clase : muncitorii, negustorii și capitaliștii industriași. Evoluția este înțeleasă ca 1) trecere de la starea incoerentă la una coerentă, 2) trecere de la o stare omogenă la o stare eterogenă și 3) trecere de la nedeterminat la determinat. Evoluția constituie un proces etern de integrare a materiei în forme de echilibru relativ, integrare și echilibrare realizate pe seama unei pierderi de mișcare ce se caracterizează printr-o trecere treptată de la o stare de relativă omogenitate și incoerentă la una de relativă eterogenitate și coerență. Mecanicismul gândirii sale rezidă în simplificarea evoluției și neluarea în seamă a influențelor exterioare ce pot determina o anumită configurație și dezvoltare a interiorului. În domeniul eticii, Spencer se dovedește a fi utilitarist, crezând că orice comportament care conduce la supraviețuirea personală a oamenilor este moral. Normele morale sunt reglementări ce rezultă din lupta pentru supraviețuire. Obținerea plăcerii și evitarea durerii sunt consecințe firești ale adaptării. Concepția sa poate fi rezumată astfel :

- legea evoluției este legea fundamentală a universului ;
- viața înseamnă o continuă adaptare a organismului la mediu ;
- activitatea omului înseamnă și ea adaptare ; adevărata valoare a proceselor psihice constă în capacitatea acestora de a facilita adaptarea ;



- să procedezi corect înseamnă să faci ceea ce aduce folos, iar rău înseamnă a comite ceva dăunător individului sau comunității;
- criteriul fundamental de diferențiere este plăcerea sau neplăcerea;
- conștiința morală individuală este un rezultat al experienței omenirii, prin satornicirea unor acte ce aduc folos și eliminarea unor conduite nefolositoare.

## 9.2. Concepția pedagogică

În cursul evoluției sale, copilul manifestă toate caracteristicile sălbaticului, reproducând la nivel de individ evoluția umanității, care este gândită ca o trecere de la un stadiu non-civilizat la unul civilizat. Spencer crede că, încă din momentul trecerii spre faza civilizată, omul nu are capacitatea proprie de a fi asimilat de valorile civilizației. Rolul educației constă în a modera la copil caracteristicile omului necivilizat. De aceea, educația este o formă de constrângere, născută din imperfecțiunile existenței umane, care îl face pe individ să se adapteze la transformările societății. El aderă la ideea, discutabilă în ultimul timp, conform căreia educația copilului o reproduce pe cea a umanității. Pe scurt, fiecare individ ar trebui să urmeze același traseu al devenirii spiritului colectiv, iar educația să reproducă la scară mică întreaga evoluție culturală a omenirii.

Spencer insistă pe ideea dezvoltării unei educații care să aducă folos și prosperitate individului. Pregătirea pentru viață constituie sarcina formării. Cunoștințele infuzate prin educație nu se vor reduce la simple podoabe. Acestea nu vor avea o simplă valoare informativă, exterioară, ci una formativă, de construcție interioară. Cunoștințele sunt valoroase dacă ele contribuie la formarea bunei comportări a omului în viață, în orice direcție și în orice împrejurare. Activitățile educative se vor dimensiona în funcție de felul cum omul este vizat sau integrat: ca individ singular, ca profesionist, ca părinte, ca cetățean, ca om civilizat. Tipurile de activitate umană ilustrate de Spencer sunt următoarele:

1. Activități care contribuie în mod direct la supraviețuirea și conservarea omului, la apărarea ființei sale, în lupta pentru subzistență.
2. Activități ce asigură lucrurile indispensabile vieții – hrană, îmbrăcăminte etc., contribuind indirect la supraviețuire.
3. Activități de educare și disciplinare a semenilor, pentru propășirea speței umane.
4. Activități referitoare la raporturile sociale, politice.
5. Activități de relaxare, de satisfacere a nevoilor spirituale, estetice.

Scopurile educației sunt și ele diferențiate: individul este format pentru păstrarea și conservarea sinelui, profesionistul trebuie să aspire spre asigurarea mijloacelor de subzistență, părintele va lupta pentru întreținerea și educația copiilor, cetățeanul va fi format pentru menținerea ordinii sociale și pentru politică, omul civilizat este sprijinit în direcția fructificării timpului liber. Scopurile prescrise diferitelor ipostaze ale persoanei sunt simultane și criteriile pentru stabilirea conținutului educației, el însuși diferențiat. Două criterii vor fi luate în seamă la stabilirea disciplinelor de studiu:

- a) importanța științelor pentru viața practică în strânsă legătură cu cele cinci genuri de activitate (cultura materială);
- b) măsura în care aceste discipline pot dezvolta și exersa deprinderi și competențe spirituale (cultura formativă). După cum apreciază Bogdan Suchodolschi (p. 44), Spencer

s-a împotrivit bogatei tradiții pedagogice în totalitatea ei, conform căreia educația constă în perpetuarea în rândurile tinerei generații a celor mai valoroase idealuri ale trecutului, fiind prin urmare normativă. Potrivit întregii sale filosofii, Spencer nu recunoaște „idealul” drept forță menită să dirijeze viața. El consideră că acesta este o invenție a celor slabi.

Pe un loc central se situează studiul științelor, care au nu numai o dimensiune informativă, ci și una formativă. Astfel, acestea dezvoltă capacitățile raționale (pe plan intelectual), cultivă independența și perseverența (pe plan moral), formează imaginația și simțul frumosului (pe plan estetic), amplifică și întemeiază credința (pe plan religios). Fără a minimaliza dimensiunea formativă a educației, Spencer insistă pe ideea că științele au o valoare formativă ce merită a fi fructificată în educație, atenuând importanța disciplinelor socioumaniste în acest sens.

---

### Temă de reflecție

Pe ce căi s-ar putea maximiza caracterul formativ al disciplinelor științifice, predate în școala românească actuală? Indicați câteva soluții care țin de activitatea strictă a cadrului didactic.

---

Plasându-se pe direcțiile de gândire organiciste și pozitivistice, Spencer stabilește următoarele condiții ale educației:

- educația va reproduce la scară mică procesul de structurare a civilizației;
- educația trebuie să aibă un caracter spontan, bazat pe autoinstruire;
- educația se va face fără constrângeri, va cultiva și va genera plăcerea de a învăța.

Principiile didactice pe care le recomandă sunt în convergență cu cerințele invocate. Aceste reguli sunt următoarele:

- tot ce se dă elevului trebuie expus de la concret la abstract, de la simplu la complex;
- geneza cunoașterii la individ va urma același traseu pe care l-a parcurs știința la nivelul omenirii;
- învățarea va fi activă și se va baza pe cercetarea individuală a copilului;
- se va fructifica la maximum autodezvoltarea și autoinstruirea.

Este un adept al pedepsei naturale care ar putea conduce spre o disciplină naturală. În ceea ce privește educația morală, Spencer arată că tânărul trebuie să fie prevenit asupra consecințelor acțiunilor sale de către cei apropiați. Nu este exclusă chiar distanța sau răceala controlată a părinților.

---

### Activitate

Comentați citatul de mai jos:

„Copiii ar trebui încurajați să facă ei înșiși investigații și deducții. Să li se spună cât mai puțin cu puțință și să fie hotărâți să descopere cât mai mult posibil. Umanitatea a progresat numai datorită autoinstruirii și ca să obțină cele mai bune rezultate, fiecare minte trebuie să evolueze oarecum în același mod, iar acest lucru este continuu dovedit prin succesul evident al omului care se formează fără ajutorul nimănui” (*Eseuri despre educație*, p. 86).

---



### 9.3. Rezumat

Spencer a sugerat cinci criterii principale pentru selectarea și impunerea disciplinelor care urmau să fie predate: ceea ce servește la menținerea vieții și sănătății, ceea ce servește la educarea copiilor, ceea ce servește la menținerea contactelor sociale și este necesar din punctul de vedere al organismului social și ceea ce constituie odihna și distracția vieții. Educația devine un instrument în mâna individului în lupta pentru menținerea vieții, în lupta pentru propria existență și cea a descendenților. Educația dobândește un pronunțat caracter utilitar și instrumental.

### 9.4. Texte reprezentative

Herbert Spencer, 1973, *Eseuri despre educație*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Cum să trăim? – iată o întrebare esențială pentru noi. Nu cum să trăim numai în sensul pur și simplu material, ci în sensul cel mai larg. Problema generală care cuprinde toate problemele speciale este regula potrivită de comportare în orice direcție și în orice împrejurări. Cum să ne comportăm față de trupul nostru; cum să ne comportăm față de minte; cum să ne conducem afacerile; cum să întreținem o familie; cum să ne comportăm în calitate de cetățeni; în ce chip să folosim acele izvoare ale fericirii pe care ni le pune la dispoziție natura; cum să ne folosim facultățile spre cel mai mare avantaj al nostru și al celorlalți; cum să trăim complet? Dar dacă acesta este lucrul cel mai de seamă pe care avem nevoie să-l aflăm, el este, în consecință, și lucrul cel mai de seamă de care trebuie să se ocupe pedagogia. A ne pregăti pentru o viață completă este funcția pe care educația are datoria s-o îndeplinească; și unicul mod rațional de a judeca un sistem de educație este acela de a ști în ce măsură îndeplinește această funcție” (p. 36).

„Nerecunoscând adevărul că funcția cărților este suplimentară, că ele alcătuiesc un mijloc indirect pentru însușirea cunoștințelor, atunci când mijlocul direct nu izbutește, un mijloc de a vedea cu ochii altor oameni ceea ce nu poți vedea tu singur, profesorii sunt nerăbdători să transmită date de mână a doua în locul celor de mână întâi. Neînțelegând valoarea enormă a învățării spontane, care are loc în primii ani, neînțelegând că spiritul de observație neobosit al copilului, în loc să fie ignorat sau cenzurat, s-ar cuveni să fie sânguincios ajutat și făcut pe cât de precis și complet este cu putință, ei insistă pentru a-i ocupa privirile și gândurile cu lucruri care, pentru moment, rămân incompreensibile și dezgustătoare. Stăpâniți de superstiția care adoră simbolurile cunoașterii în locul cunoașterii însăși, ei nu-și dau seama că atunci când cunoașterea obiectelor și fenomenelor din gospodărie, de pe străzi și de pe câmp devine destul de completă, numai atunci copilul poate lua contact cu noile izvoare de informație pe care le reprezintă cărțile” (p. 52).

„Deoarece mintea, constând la început numai din câteva facultăți active, aduce treptat în joc facultățile care se desăvârșesc mai târziu pentru ca, în cele din urmă, să ajungă să-și folosească toate facultățile într-o acțiune simultană. Aceasta înseamnă că predarea noastră trebuie să înceapă cu foarte puține materii în mod simultan, apoi, sporind treptat, să cuprindă în cele din urmă toate materiile. Nu numai în detalii se cuvine ca educația să evolueze de la simplu la complex, ci și în ansamblu” (p. 83).

„Treptat, se va descoperi că o cunoaștere a legilor vieții este mai importantă decât oricare altă cunoaștere, că legile vieții stau nu numai la temelia tuturor proceselor corporale și intelectuale, dar că, prin implicație, stau și la temelia tuturor tranzacțiilor din casă și de pe stradă, a întregului comerț, a întregii politici, a întregii morale și că, deci, fără o înțelegere a lor, nu se poate dirija cum trebuie nici comportarea personală, nici cea socială” (p. 93).

„Amintiți-vă că scopul disciplinei dumneavoastră trebuie să fie crearea unei ființe ce se va auto-conduce; nu crearea unei ființe condusă de alții. Dacă copiii dumneavoastră ar fi sortiți să-și ducă viețile lor ca sclavii, nici nu ați putea să-i obișnuiți mai bine cu sclavia în timpul copilăriei, dar cum urmează să fie oameni liberi, neavând pe nimeni care să le mai controleze activitatea zilnică, nici nu puteți să-i obișnuiți prea mult să se autocontroleze cât mai sunt încă sub privirile dumneavoastră” (p. 130).

„Trebuie să educați la modul intelectual, urmărind un scop nobil, acest obiect mai complex decât toate – natura umană, cu legile ei –, așa cum se manifestă la copiii dumneavoastră, în dumneavoastră înșivă și în lume. Din punct de vedere moral, trebuie să vă exersați constant sentimentele superioare și să le înfrânați pe cele inferioare” (p. 132).

„Concurența în viața modernă este atât de ascuțită încât puțini sunt aceia care pot suporta efortul necesar fără daune. De pe acum mii de oameni cad sub puternica presiune la care sunt supuși. Dacă această presiune continuă să crească, așa cum pare că se va întâmpla, ea va pune din greu la încercare chiar și constituțiile cele mai sănătoase. De aici decurge faptul de o importanță deosebită că această creștere a copiilor să se desfășoare astfel încât să-i pregătească nu numai din punct de vedere intelectual pentru lupta care-i așteaptă, ci să-i și facă apti să suporte uzura și sfârșirea acesteia” (p. 134).

## 10. Lev Nikolaevici Tolstoi (1828-1910)

**Repere biografice.** Marele scriitor rus s-a născut în 1828 la Iasnaia Poliana (regiunea Tula), localitate unde mai târziu va deschide renumita școală. Își face studiile la Universitatea din Kazan, urmând la început orientalistica și dreptul. Intră pentru câțva timp în armată, participând la apărarea Sevastopolului (1854). După demisia din armată se va dedica literaturii și, intermitent, acțiunilor filantropice. Înființează în 1859, pe moșia proprie, o școală pentru copii de țărani pe care a coordonat-o până la sfârșitul vieții. Face mai multe călătorii de documentare în Occident, cunoscând îndeaproape sistemul de învățământ față de care își manifestă o vie curiozitate, dar și o mărturisită critică. Ajungând la concluzia necesității de a renova educația în propria țară, emite și experimentează soluții noi. A elaborat revista *Iasnaia Poliana* și a publicat mai multe cărți și articole cu conținut pedagogic: *Educație și instrucție*, *Despre instrucția publică*, *Despre educație*, *Despre munca manuală*. De asemenea, a publicat mai multe manuale școlare.

### 10.1. Premise ale gândirii pedagogice

O primă premisă o constituie cunoașterea pe viu a realității pedagogice din țara sa ori din Occident (Germania, Franța, Elveția, Belgia, Italia, Anglia). Acuză educația din țările apusene de formalism, pedantism și restrângerea libertății individuale. O altă premisă este de ordin teoretic, avându-și originea în pedagogia lui Rousseau. Tolstoi crede că numai prin valorificarea libertății și spontaneității se poate clădi o educație pertinentă. Între 1852 și 1857 scrie o serie de nuvele cu caracter autobiografic, în care sondează universul spiritual al copilului și tânărului, emoțiile, procesele de deprindere a vieții, dezvoltarea morală a personalității. Remarcabilul scriitor rus, având o reprezentare patriarhală asupra omului, va imprima gândirii despre educație o tentă sentimentalistă și romantică.



## 10.2. Concepția pedagogică

Școala de la Iasnaia Poliana a constituit un fel de laborator unde a încercat supunerea la proba practicii a ideilor sale despre educație. Condițiile de derulare a proiectului educativ erau destul de rustice, iar, alături de câțiva dascăli, însuși scriitorul s-a implicat în activitatea de predare-învățare. Tolstoi crede că singura metodă a instruirii o constituie experiența personală, iar singurul ei criteriu este libertatea. Pentru marele scriitor, libertatea reprezintă principiul metafizic și moral, ca antiteză la pedagogia autoritară, ce presupune o atitudine comprehensivă față de elev și față de demnitatea ființei umane. Libertatea în educație este un principiu care decurge din legile intime ale activității cognitive. Cunoașterea veritabilă se realizează într-un mod liber. Dacă această condiție este încălcată, dinamismul, spiritul de inițiativă, coerența își pierde orice eficiență și semnificație. A încercat să fundamenteze teoretic și acțional „educația liberă”, singura care-l poate conduce pe individ spre fericire. Reduce la minimum reglementarea și conducerea premeditată a educației. Cere ca cel ce se instruieste să aibă libertatea deplină de a-și exprima nemulțumirea sau să se sustragă de la acea instrucție care, instinctiv, nu-l satisface. Copiii aveau libertatea să frecventeze în voie activitățile (când doreau și cât voiau). Orarul era flexibil, iar tema discuțiilor putea fi aleasă de către elevi. Ca și Rousseau, credea că orice învățare trebuie să fie un răspuns la întrebarea pusă de viață. „Pentru Tolstoi, comentează Ștefan Bărsănescu, copilăria e armonia perfectă pe care educația nu o respectă: Pentru ce oare să sustragem pe copil din condițiile naturale de dezvoltare, din familie, din viața de acasă? Copilul crescut acasă e mai tare, mai puternic, mai independent, mai uman” (1976, p. 51). După Tolstoi, educatorii greșesc și în alte sensuri: ei îndepărtează individul de prototipul copilului natural și-l apropie de un tip artificial de om; educația înăbușă în om toate facultățile înalte, pentru a nu dezvolta decât facultăți mediocre ca a percepția, memoria și atenția, iar „instrucția obligatorie și gratuită, regulată și organizată a făcut mai mult rău decât bine”.

---

### Temă obligatorie

În ce măsură „naturalitatea” în educație poate fi garantată prin metodele și formele de învățare sugerate de Tolstoi?

---

Tolstoi face o disjuncție între instrucție și educație. Instrucția reprezintă un raport liber între oameni, un individ comunicând altuia anumite secvențe de cunoștințe. Educația se referă la sfera dezvoltării sentimentelor și ideilor morale. În acest plan, nu e loc de exercitare a unor constrângeri din exterior.

Conținutul educației se concentrează mai mult pe compunere, desen, muzică. Încărcând lecția cu numeroase acte creative, „estetice”, această formă a activității poate fi exemplară mai ales pentru activitățile extrașcolare de astăzi (de pildă, se obișnuia ca istoria, lectura și cântul să se „predea” seara, la lumina lămpii). Copiii stăteau la școală aproximativ zece ore pe zi, iar predarea-învățarea se realiza într-o atmosferă tonică, destinsă. Alături de contribuțiile de ordin metodic, scriitorul rus a organizat seminarii pentru pregătirea învățătorilor de la sate.

---

### Temă de reflecție

Considerați că în condițiile învățământului din satele românești este justificată o predare-învățare în stilul avansat de Tolstoi? Argumentați punctul de vedere pe care îl susțineți.

---

### 10.3. Rezumat

Tolstoi este promotorul „educației libere”, valorizând spontaneitatea și libertatea de acțiune a copilului. Gândurile sale au fost materializate în școala pe care a creat-o și patronat-o la Iasnaia Poliana. A fost un exponent al pedagogiei experimentale, dar în alt sens decât o impune semnificația cunoscută: printr-un soi de îndoială pedagogică, a încercat să descopere formule pedagogice în chiar momentul derulării actului educativ. Experimentul său nu era atât o cale de cunoaștere a personalității copilului, cât mai degrabă o metodă de investigare a procesului de predare, în scopul aflării legilor acestuia.

#### Întrebare

Cunoașteți și alți scriitori-poeți care au avansat idei cu privire la educație?

### 10.4. Texte reprezentative

Lev Nikolaevici Tolstoi, 1960, *Texte pedagogice*,  
Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.

„Să recunoaștem, în sfârșit, legea care ne spune atât de limpede, și din istoria pedagogiei și din istoria întregii instrucțiuni, că, pentru ca omul care învață pe alții să știe ce e bine și ce e rău, trebuie ca acel care se instruiește să aibă deplina libertate de a-și exprima nemulțumirea sau, cel puțin, de a se sustrage de la asemenea instrucțiune care instinctiv nu-l satisface, că pedagogia nu poate avea decât un singur criteriu – libertatea” (p. 35).

„Suntem convinși că instrucțiunea este în esență un proces istoric și de aceea nu are un scop final. Instrucțiunea în accepția cea mai largă a cuvântului, cuprinzând și educația, este, după convingerea noastră, acea activitate a omului care are la temelie tendința spre egalitate și legea eternă a mișcării înainte a culturii” (p. 36).

„Școala s-a dezvoltat spontan și liber din ceea ce aduceau în ea învățătorul și elevii. Cu toată influența preponderentă a învățătorului, elevul putea oricând să nu vină la școală și, chiar atunci când venea, să nu-l asculte pe învățător. Învățătorul putea să nu accepte prezența unui elev și să acționeze cu toată forța influenței sale asupra majorității elevilor, asupra colectivului alcătuit din școlari. Cu cât avansează elevii, cu atât mai mult se ramifică predarea și cu atât mai necesară devine ordinea. În consecință, în condiții normale de dezvoltare a școlii, adică fără constrângeri, cu cât se ridică nivelul de instruire al elevilor, cu atât crește și capacitatea lor de ordine, cu atât mai puternic simt ei înșiși nevoia ei și cu atât mai puternică este în acest sens influența profesorului. Această regulă ne-a fost constant confirmată la școala din Iasnaia Poliana, chiar de la întemeierea ei. La început, n-am izbutit să împărțim timpul nici pe ore de clasă, nici pe discipline, nici în recreație și lecții: toate se contopeau într-un singur tot și toate încercările noastre de planificare a muncii rămăneau zadarnice. Acum însă avem în clasă întâi elevi care cer chiar ei respectarea unui program, se supără atunci când sunt distrași de la vreo lecție și alungă neîncetat pe cei mici, care fac incursiuni în clasă lor.

După părerea mea, dezordinea exterioară din școala noastră este folositoare și de neînlocuit, oricât de ciudată și neconvenabilă pare ea învățătorului” (pp. 121-122).

„Seara se țin orele de cânt, de citire progresivă, se fac conversații, experiențe de fizică și compuneri. Dintre acestea, obiectele preferate sunt citirea și experiențele. La citire, cei mari se întind în formă de stea pe masa cea mare – cu capetele apropiate concentric și picioarele în lături; unul citește și



ceilalți toți își povestesc unul altuia. Puștimea se așază doi câte doi cu o cârtică în față și, dacă ea este pe înțelesul lor, citesc așa cum citim și noi – instalându-se în apropierea luminii, rezemați în coate mai cu nădejde, ei se apucă de citit cu o vădită plăcere. Unii, căutând să îmbine două plăceri dintr-o dată, se așază lângă soba încinsă și citesc la căldură. La orele de experiențe nu sunt admiși toți elevii, ci numai cei mai vârstnici și cei mai silitori, mai cu judecată, din clasa a doua. Această oră, după caracterul pe care l-a căpătat la noi, adică ținută întotdeauna seara târziu și cu mult fantastic în ea, se potrivește de minune cu starea de spirit creată de lectura basmelor” (p. 130).

„Învățătorul este înclinat întotdeauna, fără voia lui, să aleagă sistemul de predare cel mai convenabil pentru el însuși. Cu cât metoda de predare este mai convenabilă pentru învățător, cu atât ea se dovedește a fi mai neconvenabilă pentru elevi. Este bună numai acea metodă de care sunt mulțumiți elevii” (p. 142).

## II. Konstantin Dmitrievici Ușinski (1824-1871)

**Repere biografice.** S-a născut în 1824, la Tula, iar studiile liceale le face la Novgorod-Seversk. Frecventează apoi Facultatea de științe juridice la Universitatea din Moscova, după care activează ca profesor la liceul din Iaroslav. După scurt timp este îndepărtat din învățământ, ca urmare a ideilor sale critice la adresa conducătorilor școlii. Se va întoarce în 1854 la munca de dascăl, pentru care a manifestat de la început o mare atracție, fiind numit profesor și apoi inspector la Institutul din Gatchino. Elaborează, totodată, o serie de lucrări care îl impun ca un teoretician original în domeniul teoriei despre educație. Este înlăturat din funcția de inspector și pleacă în străinătate pentru a cunoaște diferite sisteme de învățământ, trimițând în țară numeroase rapoarte cu conținut comparativ. Moare destul de tânăr, lăsându-și neterminată opera fundamentală, *Omul ca obiect al educației*. Alte lucrări cu caracter pedagogic publicate de Ușinski: *Despre foloasele literaturii pedagogice*, *Despre caracterul național al educației*, *Despre importanța educativă a muncii*, *Lumea copiilor*, *Limba maternă*.

### II.1. Premise ale gândirii pedagogice

Ușinski crede că pedagogia, asemenea medicinei, nu este o știință propriu-zisă, ci este o practică întemeiată pe datele unor științe precum psihologia și fiziologia. De asemenea, pedagogia se va baza pe antropologie și pe o presupuziție filosofică adiacentă care o va orienta. Concepția sa psihologică se centrează pe noțiunile de trebuințe și activitate. În debutul vieții, tendința către activitate are un caracter instinctiv pentru ca, mai târziu, ea să dobândească un caracter voluntar. În vederea satisfacerii trebuințelor, individul intră în contact direct cu lucrurile, iar viața sa psihică se dezvoltă. Ușinski este un empirist, considerând că omul poate cunoaște realitatea numai prin afectarea organelor de simț de către stimulii exteriori. Se deschide astfel calea spre rațiune, ce poate oferi o cunoaștere atotcuprinzătoare, o conturare a unei imagini unitare despre lume.

## 11.2. Gândirea pedagogică

Educația – crede pedagogul rus – nu se poate derula la întâmplare, iar pedagogul nu este un executant mecanic al diferitelor reguli sau rețete pedagogice. Pentru că educația este chemată să perfecțeze condiția umană, acest proces este de cea mai mare importanță.

Refuzând perspectivele înguste de abordare a educației (una speculativă, teoretică, iar alta strict empirică, practică), Ușinski încearcă să găsească o cale de mijloc, militând pentru unitatea dintre teoria și practica pedagogică. Teoria se sprijină pe datele oferite de o serie de științe care studiază omul: anatomia, fiziologia, psihologia, istoria. La acestea se adaugă filosofia, care poate indica finalitatea procesului didactic. Este printre primii reprezentanți ai gândirii pedagogice care cere o abordare interdisciplinară a educației. Pedagogia nu este o știință în sensul strict, ci o artă, una foarte complexă, care se sprijină pe mai multe cunoștințe și vizează desăvârșirea omului. Arta educației este un amestec dintre cunoștințe și acte practice în vederea atingerii unui ideal.

---

### Temă obligatorie

Comentați teza, susținută de Ușinski, potrivit căreia pedagogia ar fi o artă. Mai cunoașteți și alți pedagogi care susțin un astfel de punct de vedere?

---

Cunoscând mai multe sisteme de educație, Ușinski arată că între acestea nu trebuie să existe un zid chinezesc, dar, totodată, el comentează și preluarea necritică a unor formule care nu se potrivesc spațiului comunitar. Pedagogul rus face o pledoarie pentru caracterul popular și național al educației. Limba și cultura unui popor trebuie să se reflecte în conținutul și modalitățile de a face educație. Ușinski nu neglijează educația în perspectiva civismului și patriotismului veritabil. Există o singură înclinație înăscută pentru toți și aceasta este elementul național. Religiozitatea, ca înclinație naturală a poporului rus – de pildă –, trebuie să-și găsească locul printre valorile care se vor transmite și fortifica prin educație. Limba națională constituie un alt pilon al educației poporului. Limba, considerată un „genial învățător popular”, reprezintă tezaurul de înțelepciune ce trebuie perpetuat de la o generație la alta. Limba maternă stă la baza întregii dezvoltări intelectuale; de la ea începe orice înțelegere, prin ea trece și la ea se întoarce. În afară de limba poporului, se invocă experiența personală ca factor al educației. Impresiile personale, formate în urma contactului direct cu lucrurile, sunt premise indispensabile pentru formarea unei minți riguroase și disciplinate.

---

### Temă de reflecție

În ce măsură considerați că limba națională constituie și o piedică în a accede la valorile unei comunități mai largi (cum ar fi, de exemplu, comunitatea europeană)? Care sunt limitele unei racordări, prin educație, doar la valorile naționale? Dar ale unor ocultări și neglijări exagerate ale acestor valori?

---

Instrucția reprezintă un act de voință, o luptă pentru a învinge o serie de greutăți. Facultățile copilului se formează prin ocupație, prin cultivarea bunelor deprinderi. Învățarea dobândește atributele unei adevărate munci; cu cât aceasta este mai variată, cu atât devine mai interesantă pentru copil. Ușinski recomandă activitatea gradată, respectarea intereselor copiilor, respectarea particularităților de vârstă. El subliniază rolul intuiției în învățare, arătând că principalul scop al învățământului intuitiv îl constituie exersarea spiritului de observație, a logicii, a exprimării corecte.



Ca și Pestalozzi, pedagogul rus dezvoltă o teorie a educației elementare. Sarcinile acestei educații sunt: a) cunoașterea realității înconjurătoare și b) dezvoltarea priceperilor de a observa realitatea, de a prelucra și exprima ideile preluate. Cele două sarcini reprezintă criteriile pentru selectarea și organizarea conținuturilor educației elementare.

Crede că instrucția trebuie să înceapă de la vârsta de șapte ani, iar procesul de învățământ va parcurge următoarele momente: a) observarea obiectelor și fenomenelor și b) sinteza și fixarea cunoștințelor dobândite. Primul moment cuprinde perceperea obiectelor, compararea lor prin confruntarea cu reprezentările formate anterior și completarea sau sistematizarea de către educator a noilor noțiuni. Al doilea moment îngăduie ordonarea și sintetizarea informațiilor, precum și întipărirea acestora în mintea elevilor.

### 11.3. Rezumat

Părintele pedagogiei ruse accentuează rolul fundamental al activității în viața psihică a omului, rolul atenției, al memoriei și imaginației în procesul instructiv, importanța limbii materne și a culturii poporului în formarea tineretului și rolul muncii în viața psihică. Aduce numeroase argumente în favoarea caracterului național al educației publice, dezvoltând, de asemenea, o didactică a învățământului elementar.

#### Activitate

Realizați un comentariu al următorului citat:

„Libertatea constituie o condiție atât de esențială pentru activitatea omenească încât, fără satisfacerea acestei condiții, activitatea însăși este imposibilă. A-i răpi omului libertatea înseamnă a-l priva de posibilitatea propriei sale activități, iar o activitate ce-i este impusă împotriva dorinței nu mai constituie pentru el o activitate proprie, ci o activitate străină; într-o asemenea situație, omului îi rămâne fie să-și caute plăceri, fie să-și înșele despotul, înlocuind activitatea acestuia cu propria sa activitate. Iată de ce despotismul și tirania transformă atât de repede pe toți acei ce se află în sfera lor de acțiune fie în escroci, fie în desfrânați, iar de cele mai multe ori în escroci desfrânați, care elimină neconținut din jurul lor pe toți cei ce nu se potrivesc acestei măsuri” (*Omul ca obiect al educației. O experiență de antropologie pedagogică*, vol. II, p. 291).

### 11.4. Texte reprezentative

K.D. Ușinski, *Omul ca obiect al educației. O experiență de antropologie pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, vol. I (1974), vol. II (1975).

„Educatorul nu este un savant, un specialist al științei, nu este omul speculațiilor intelectuale, ci un practician, și de aceea în intențiile și acțiunile sale el nu trebuie să se lase condus de însuflețirea unilaterală a rațiunii, care caută să înlăture contradicțiile și să facă din ipoteză o punte temporară, acolo unde nu există încă trecere, ci de înțelegerea atotcuprinzătoare a înțelepciunii, care vede limitele actuale ale cunoașterii. Această înțelepciune calmă trebuie să fie în primul rând atributul omului matur, care își asumă sarcina educării generațiilor tinere” (vol. I, p. 445).

„Explicând influența educației și a vieții asupra dezvoltării firești a tendinței spre libertate la om, demonstrând întreaga necesitate a acestei tendințe pentru o viață morală, adică omenească, a individului, arătând denaturările îngrozitoare ale naturii omenești ca o consecință atât a reprimării

acestei tendințe vitale, cât și a ruperii ei de orice activitate sufletească, fără de care nu este posibilă, am demonstrat totodată imensa importanță a îndatoririlor educatorului în această direcție. El trebuie să diferențieze precis încăpătânarea, capriciul și nevoia de a avea o activitate liberă și să se teamă cel mai mult ca, reprimându-le pe primele, să nu o distrugă pe cea din urmă, fără de care sufletul omenesc nu poate să-și dezvolte meritele umane; într-un cuvânt, el trebuie să educe o puternică tendință spre libertate și să împiedice dezvoltarea înclinației spre samavolnicie sau spre bunul plac" (vol. II, p. 293).

„În înclinația sufletului spre obișnuință și imitare, educația găsește un mijloc puternic de a acționa asupra elevului: puterea exemplului se bazează pe ea. Dar este mioapă acea educație care se mărginește numai la aceste mijloace, fără să contribuie la formarea unei activități independente, și care stânjenește această activitate, fie măcar și pentru faptul că consumă tot timpul copilului pentru acțiuni bazate pe imitație sau obișnuință, fără a-i lăsa nici timp și nici câmp de acțiune pentru o viață independentă" (vol. II, p. 327).



**FIȘĂ**  
de evaluare a unității de curs cu tema :  
**PEDAGOGIA CLASICĂ (II)**

Numele cursantului \_\_\_\_\_

♦ Subiectul

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc						Complet
-------	--	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care doresc să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin

♦ Experiența de învățare

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ Standardul cursului

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsesc pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ Alte teme de studiu solicitate

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.



Unitatea de curs nr. 7

## Reacții la pedagogia clasică

### Pedagogia experimentală

1. Alfred Binet (1857-1911).....	200
2. Ernst Meumann (1862-1915).....	203
3. Wilhelm August Lay (1862-1926).....	207

### Secolul copilului

1. Ellen Key (1849-1926).....	209
-------------------------------	-----

---

### Obiectivele unității de curs :

- familiarizarea cursanților cu teoriile pedagogice avansate în a doua jumătate a secolului al XIX-lea ;
- analiza comparativă a contribuțiilor fiecărui exponent al pedagogiei experimentale ;
- identificarea unor premise de întemeiere științifică a pedagogiei actuale ;
- surprinderea notelor discordante (reactive) față de pedagogia clasică ;
- valorizarea, din perspectiva prezentului, a unor idei pedagogice viabile.

# PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ

## 1. Alfred Binet (1857-1911)

**Repere biografice.** Binet s-a născut la Nisa, în 1857, într-o familie de medici. Frecventează mai întâi cursurile facultății juridice, apoi științele naturale și medicina. Este atras și de psihologie, mai ales de psihologia copilului. Simultan cu aceste studii, a început să se preocupe de stările patologice ale vieții sufletești și a frecventat serviciul doctorului Charcot. În 1895, a publicat, împreună cu Beaunis, *L'Année psychologique*, iar, în 1899, alături de F. Buisson și P.K. Bedirez, a pus bazele unei instituții inedite, „La société libre pour l'étude psychologique de l'enfant”. În 1906, înființează un laborator pentru pedagogia copiilor normali, care a funcționat pe lângă o școală primară. În acest laborator au fost elaborate de către Binet multe dintre testele sale pentru studiul inteligenței. Cele mai reprezentative lucrări sunt : *Oboseala intelectuală* (1898), *Studiul experimental al inteligenței* (1903), *Idei moderne despre copii* (1909). A vizitat România și a ținut mai multe conferințe. Se stinge din viață în 1911.

### 1.1. Concepția pedagogică

Întreaga viziune pedagogică a lui Binet se bazează pe următoarele două principii : a) pedagogia trebuie să aibă ca preliminară o studiere în profunzime a psihologiei individuale și b) diferențele individuale sunt mai puternice pentru procesele superioare decât pentru procesele inferioare. Ne asemănăm cu alții prin trebuințele fundamentale, dar ne deosebim în mod esențial prin căutările și posibilitățile psihice superioare.

Pedagogia nouă, cea a timpului său, este definită în raport cu cea tradițională, prin asocierea acesteia cu o metodologie inedită : observația și experimentul științific. De altfel, Binet este primul teoretician care fundamentează domeniul pedagogiei experimentale. Teoria despre educație trebuie să devină o disciplină riguroasă, a cărei fundamentare se va sprijini pe metode științifice. Cu Binet se produce o ruptură epistemologică : este primul teoretician care refuză tradiția intuiționistă și literară în domeniul pedagogiei. Pedagogia este mai întâi o pedotehnie, o știință despre tehnica creșterii copiilor, formată pe temeiul psihologiei infantile. Pedagogia de tip experimental își va propune să ajungă la o autonomie față de psihologie : ea apare ca o aplicare a psihologiei infantile la educație, și nu ca un efect direct al întrebuirii experimentului. În lucrarea dedicată inteligenței, avansează o serie de probe și tehnici speciale care au drept scop măsurarea unor funcții psihice. Cea mai interesantă tehnică este celebra scară metrică a inteligenței. Aceasta se prezintă ca fiind formată dintr-o serie de probe corespunzătoare fiecărei vârste ; vârsta mintală este proporțională cu numărul rezolvărilor corecte la o probă dată. Noțiunea de vârstă mintală, introdusă de Binet, este completată cu o alta, cea de cotă sau coeficient al inteligenței (sintagma îi aparține lui W. Stern), care se prezintă ca un raport între vârsta mintală și vârsta cronologică, rezultatul fiind înmulțit cu 100.



Ca și alți pedagogi ai timpului său, Binet crede că educația este o pregătire pentru existența de toate zilele, iar validitatea acestei pregătiri poate și trebuie să fie măsurată. Cu alte cuvinte, chiar și efectele educației suportă o anumită cuantificare. În acest sens, pedagogul francez avansează un nou concept, cel de eficiență a învățământului, ce poate fi determinată cu ajutorul unor probe standard pentru o clasă. Prin tehnica propusă, se înregistrează progresul elevilor, se facilitează depistarea copiilor deficienți, se constată eficacitatea unor procedee sau metode didactice, se apreciază valoarea unui cadru didactic. În perspectiva educării inteligenței, Binet avansează exerciții de ortopedie mintală, respectiv de creștere a capacității de operare pe plan intelectual.

Conceptul de inteligență este corelat cu cel de adaptare. La întrebarea care sunt dimensiunile funcționale ale gândirii, el trasează o schemă tridimensională, ale cărei elemente definitorii sunt direcția, adaptarea și corecția. Direcția este corelată cu scopul acțiunii, iar la nivelul unei experiențe de laborator ea corespunde consemnului dat subiectului ce este supus analizei. Adaptarea reprezintă o sumă de încercări succesive, de tatonări, de alegeri în funcție de direcția adoptată. Corecția se impune o dată cu autocenzurarea căilor, prin trecerea diferitelor încercări printr-un aparat de control, printr-un mecanism de reglare. În lucrarea *Idei moderne despre copii*, Binet duce mai departe ideile sale cu privire la inteligență și le aplică la educația copiilor. Topicile pe care le analizează aici sunt următoarele: statutul copilului în școală și măsurarea exactă a gradului de instruire, raportul dintre inteligență și dezvoltarea corporală, importanța măsurării inteligenței și educarea ei, rolul memoriei în învățare, corelarea facultăților intelectuale și tipuri de aptitudini școlare, statutul lenei, educația morală etc.

Promotor al învățământului special, creator al claselor de perfecționare, Binet a fost înțeles pe nedrept, ca fiind responsabil de discriminare psihologică, fiind asociat cu unele ideologii segregacioniste, exclusiviste. În realitate, clasele de perfecționare erau gândite ca niște clase de tranzit pentru copiii cu aptitudini slabe sau înalte, în vederea reinserției acestora în clasele normale. El era încrezător în perfectibilitatea anormalilor, în capacitățile acestora de integrare în viața curentă.

### Temă de reflecție

În ce măsură considerați că pot fi măsurate efectele educației? Cum vă explicați faptul că unii „premiânți” din școală sunt „repetenți” în viață?

## 1.2. Rezumat

Binet a intuit importanța pedagogiei „cantitativiste”, scoțând în relief rolul experimentului educațional. A legat pedagogia de datele psihologiei și a încercat să elaboreze o scară-etalon pentru măsurarea inteligenței. A atras atenția asupra necesității de a măsura efectele educației. A pledat pentru introducerea în școală a unor tehnici de „ortopedie” mintală.

### Activitate

Realizați un scurt comentariu al citatului:

„Considerată din acest punct de vedere, pedagogia încetează de a fi o artă învechită și profund plictisitoare. Ea ne permite să ne aplecăm mai mult spre sufletul copiilor noștri și începe de acum să ne învețe cum trebuie să procedăm pentru a ne asigura educația memoriei, a

judicății și a voinței. Ea nu este folositoare numai copiilor, ci și nouă înșine și, analizându-ne propria noastră persoană, infirmitățile și slăbiciunile noastre, vedem cât am câștiga prin aplicarea acestor metode" (*Idei moderne despre copii*, p. 248).

### 1.3. Texte reprezentative

Alfred Binet, 1975, *Idei moderne despre copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Când vorbim despre educație, instrucție și despre formarea minților, nu trebuie să se piardă niciodată din vedere că orice activitate umană este supusă unei legi suverane : adaptarea individului la mediul său și că învățământul pe care îl dăm tinerilor cu scopul de a spori valoarea acestei adaptări nu poate fi apreciat decât prin răspunsul la această întrebare capitală : oare adaptarea a fost ameliorată ? ” (p. 32).

„Ar trebui să se urmărească drumul școlarilor în viață, să se știe ceea ce vor deveni, să se aprecieze destinul lor și să se ia ca termen de comparație alți indivizi care au primit un învățământ cu totul diferit sau nul. Într-adevăr, școala este apreciată prin consecințele sale postșcolare ; ea nu are altă rațiune de a fi ; ea nu se apreciază sau se apreciază în mod incomplet, prin succesele dobândite la examene și concursuri ; iar a vedea scopul învățământului în premiile și în examenele de sfârșit de an înseamnă să fi pierdut noțiunile de ansamblu ” (pp. 32- 33).

„Nu este de ajuns să constatăm răul, trebuie ca îndată ce l-am constatat să căutăm remediu. Ca și medicina, pedagogia implică deopotrivă un diagnostic și un tratament. Diagnosticul este stabilit, este vorba deci de a trata școlarul ” (p. 46).

„După părerea noastră, inteligența – considerată independent de fenomenele de sensibilitate, de emoție și de voință – este înaintea de toate o facultate de cunoaștere, care este îndreptată spre lumea exterioară și care acționează pentru a o reconstrui în întregime cu ajutorul unor mici fragmente ce ne sunt date. Ceea ce percepem este elementul *a* și întreaga activitate, atât de complicată, a inteligenței noastre constă în a suda acest prim element de un al doilea element, elementul *b*. Orice cunoaștere este deci în mod esențial o adunare, o continuare, o sinteză, fie că adunarea se face în mod automat, ca în percepția exterioară, în care văzând o mică pată spunem : «Iată pe prietenul nostru care se plimbă acolo pe drum», fie că, dimpotrivă, adunarea se face în urma unei cercetări conștiente, ca și în cazul în care un medic, după ce a examinat îndelung simptomele unui bolnav, conchide : «e o ruptură de anevrism, și va muri» sau când un matematician după ce s-a chinuit cu o problemă, spune : «X este egal cu atâta». Or, să observăm bine, în această adunare la elementul *a*, acționează de acum o mulțime de facultăți : înțelegerea, memoria, imaginația, judecata și, îndeosebi, cuvântul ” (p. 99).

„Nu ne aflăm aici în domeniul științei pure, ci printre faptele vieții reale ; școlile există, ele sunt populate de copii, este un întreg organism care funcționează de sute de ani ; există în preajma lor funcționari, o ierarhie, poziții stabilite, tradiții, interese personale și chiar dogme. Întreg acest ansamblu are tendințe să dureze, să reziste luptând împotriva schimbărilor, chiar și atunci când aceste schimbări ar constitui progrese. Cercetările de pedagogie experimentală care se fac în prezent trebuie deci considerate nu numai în ele însele, ci în legătură cu instituțiile pe care ele năzuiesc să le modifice ” (p. 244).

„În ceea ce privește aprecierea inteligenței școlarului, am spus cum trebuie să ne formăm o opinie în mijlocul atâtor împrejurări complicate și înșelătoare și cât de necesară este o metodă de măsurare. Am expus această metodă, care este un instrument prețios, cu condiția să fie mânuit cu mult tact și inteligență. Iar în această privință am afirmat că există o educație a inteligenței, adică un mijloc de a o dezvolta și că acest mijloc nu constă în lecții orale, ci în exerciții de antrenare, constituind ceea ce noi am numit o ortopedie mentală ” (p. 247).



## 2. Ernst Meumann (1862-1915)

**Repere biografice.** S-a născut în anul 1862, la Uerdingen, în ținutul Rinului, într-o familie de pastori. După terminarea liceului se înscrie la Facultatea de Teologie din Tübingen, ca să satisfacă voința tatălui; părăsește însă teologia pentru filosofie și trece ca student pe la mai multe universități. În 1893, Meumann este numit asistent pentru psihologie la Leipzig și lucrează patru ani sub conducerea lui W. Wundt. În 1897, îl găsim profesor la Universitatea din Zürich. Ulterior, funcționează succesiv la mai multe universități (Königsberg, Münster, Halle, Leipzig), iar în cele din urmă la Hamburg, cea mai tânără universitate germană.

După cum ni-l prezintă Ștefan Bărsănescu (1976, p. 79), Meumann prezenta calități de muncă excepționale: ținea prelegeri la universitate, efectua studii și experiențe de laborator, publica reviste, deschidea polemici, își făcea timp și pentru o activitate literară; în plus, conferența în cadrul societăților corpului didactic, animat de năzuința de a promova interesul științific pentru noile cercetări. Lucrarea sa fundamentală este *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, publicată în trei volume între anii 1911 și 1915.

### 2.1. Concepția pedagogică

Nu este de acord cu pedagogia tradițională, criticând-o pentru caracterul speculativ, dimensiunea abstractă și lipsa unei fundamentări empirice. Militează pentru o pedagogie „de teren”, puternic susținută de fapte, observații și experimente științifice. Chiar dacă pedagogia își însușește și date specifice altor discipline, ea reprezintă o știință autonomă, fiind un fel de psihologie aplicată, contextualizată la specificul proceselor educative. Față de experimentul psihologic, cel pedagogic își propune să valideze metode didactice sau materiale utilizate în predare. Fundamentându-și discursul pe o bază faptică, pedagogia ar putea progresa mai rapid și ar dobândi o altă valoare în ochii educatorilor sau specialiștilor. Pedagogia sa nu părăsește binomul educator – educat și nu vizează un spațiu mai larg cum ar fi grupul școlar sau corelația dintre faptul pedagogic și determinările lui sociale sau materiale. De altfel, el crede că nu toate problemele specifice pedagogiei pot fi supuse experimentării. Problematika finalităților educației rămâne pe mai departe o constantă a filosofiei educației. Pedagogia experimentală ar putea valida corelativitatea acestor finalități cu legile generale de dezvoltare a copiilor sau ar putea să stabilească cele mai bune căi de realizare a acestora. Pedagogia orientată experimental este necesară ori de câte ori:

- a) avem de-a face cu o latură obiectivă în educație, accesibilă cercetării empirice;
- b) problemele din acest sistem trebuie orientate într-o formă oarecare după obiectul educației: tineretul.

Experimentul devine o observație perfectată, deosebindu-se de simpla observare prin aceea că el provoacă fenomenul ce urmează a fi cercetat și nu așteaptă ca acesta să se deruleze de la sine.

În lucrarea *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, Meumann invocă marile teme ale pedagogiei experimentale, în felul următor:

La tema despre „Scopul educației”, aceasta să se studieze dintr-un dublu punct de vedere: a) al conformității și adaptării la evoluția tânărului și b) după raportul lui cu structura spirituală a tânărului, care oferă condițiile de realizare.

La capitolul „Obiectul educației” e nevoie să se cerceteze copilul după evoluția sa psihofizică și după varietățile individuale. Meumann recomandă, de asemenea, să se examineze educația ca activitate în vederea adaptării ei la elev, la evoluția, la individualitatea și munca lui („Metodica și tehnica educației”). E necesar să se examineze „Mijloacele și materialele” de educație dintr-un dublu punct de vedere: a) al adaptării lor la școlar și al stadiilor lui de evoluție și b) în vederea conformării lor cu scopurile de realizat.

Școlile și organizarea lor trebuie să dobândească o întemeiere psihologică atât din punctul de vedere al evoluției, cât și din acela al îngrijirii și igienei tineretului și al condițiilor de muncă ale educatorului. Meumann mai propune ca „ultimă cercetare” studiul profesorului din punctul de vedere al activității.

Dacă vom formula, pe temeiul acestor indicații, o judecată valorică asupra modului cum E. Meumann a conceput pedagogia experimentală, „trebuie să recunoaștem că el n-a considerat-o ca o parte sau capitol, ci ca baza întregii pedagogii, [...] ca știința empirică sintetică despre copil, educație și profesor” (Bârsănescu, 1976, p. 82).

O mare importanță va acorda cercetării activității elevului pe mai multe paliere:

- analiza muncii fizice și psihice a elevilor, analiză pe baza căreia se constituie o tehnică și o economie a muncii intelectuale a elevilor;
- determinarea condițiilor oboselii în urma consumului de energie fizică și psihică, prevenirea oboselii și realizarea odihnei active și pasive la elev și profesor;
- stabilirea raportului dintre activitatea școlară în colectivul clasei și cea de acasă;
- examinarea activității elevilor la diferite discipline.

Iată cum rezumă Dimitrie Todoran (1980, p. 12) concepția pedagogică a lui Meumann:

- (a) Pedagogia este o știință empirică, bazată pe experiență.
- (b) Pozitivarea regulilor și normelor pedagogice este posibilă prin cercetarea științifică a fenomenelor educaționale, în practica vieții școlare și sociale, îndeosebi prin metoda experimentală.
- (c) Toate cercetările și măsurile educaționale pornesc de la copil și vor fi adaptate studiului evolutiv și legilor de dezvoltare a acestuia – legi experimentale – determinabile.
- (d) În consecință, problematica pedagogiei experimentale ar cuprinde:
  - (1) cercetarea dezvoltării corporale și psihice a copilului;
  - (2) observarea dezvoltării specifice a aptitudinilor lui psihice;
  - (3) studierea diferențiată a individualității copilului;
  - (4) constituirea unei științe despre dotare („*Begabungslehre*”) căreia îi aparține măsurarea inteligenței;
  - (5) observarea copilului în activitatea sa școlară;
  - (6) analiza activității psihice a copilului în procesul asimilării diferitelor materii de învățământ.
- (e) Pe temeiul acestor studii, cercetări și observații, se vor stabili măsurile ce trebuie luate de profesor, precum și metodele activității educaționale și didactice.
- (f) Mijloacele de cercetare sunt: experimentul, observarea, culegerea și prelucrarea de date (inclusiv cele istoric-biografice), statistica; experimentul psihologic este dublat de experimentul instructiv care verifică și compară diferitele metode de învățământ în vederea valorificării rezultatelor obținute în activitatea didactică viitoare.
- (g) Observările și datele educaționale culese pe căi neexperimentale vor fi păstrate și se vor ordona și valorifica sistematic – ceea ce nu se realizase până atunci.



Cercetarea empirică, pentru care face pledoarie Meumann, se bazează îndeosebi pe observare. Datorită caracterului ei metodic, observarea permite o urmărire continuă a proceselor observate și, totodată, o însușire conștientă și o consemnare sistematică a rezultatelor ei. Totodată, datorită caracterului său planificat și din cauza faptului că urmărește anumite scopuri, ea permite uneori și o repetare aproape identică a aceleiași observări. În opinia lui Meumann, experimentul reprezintă o observare perfecționată și ridicată la un nivel superior deoarece orice experiment are în vedere cunoașterea fenomenelor ce urmează a fi cercetate pe baza observării lor, în condiții perfect controlabile. Experimentul se deosebește însă de observare prin faptul că aceasta trebuie să aștepte apariția fenomenului ce urmează a fi cercetat, în timp ce experimentul îl provoacă. Nu este uitat, desigur, nici „experimentul natural”, utilizabil în special în studierea spontaneității și productivității aptitudinilor copiilor, constând în crearea de situații, în activitatea obișnuită a acestora, capabile să le stimuleze performanțele spontane în jocuri, în efectuarea de desene, în decuparea de figuri.

Experimentul constă în aceea că oferă posibilitatea acestuia de a determina cantitativ – sau de a „măsura” – fenomenele cercetate, iar introducerea lui în psihologie și pedagogie a descoperit noi zone de reflecție și a deschis noi posibilități de cercetare. Meumann crede că în centrul întregii științe a educației primează punctul de vedere al unei pedagogii individuale, adică acela al raportului dintre educator și educat, căruia i se subordonează toate cercetările și anchetele social-pedagogice.

#### Temă de reflecție

Considerați că ne putem debarasa de o pedagogie deductivă, filosofică, speculativă, luând în calcul doar datele unei pedagogii experimentale?

## 2.2. Rezumat

Meumann caută să revindică un statut deosebit pedagogiei ce trebuie determinată cantitativ, pe baza observării sistematice și a analizei datelor empirice. Baza cercetării educației o constituie copilul, cu toate determinările caracteristice. Nu este cercetat cadrul mai larg – grupul școlar sau mediul educațional. Se supun examinării mijloacele educative, metodele și formele de realizare a educației.

## 2.3. Texte reprezentative

Ernst Meumann, 1980, *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Pedagogia nu este nici «psihologie aplicată», nici etică aplicată, nici logică etc. ; ea este, fără îndoială, o știință de sine stătătoare, știința despre realitatea educativă. Oricât de multe dintre rezultatele psihologiei generale, ale patologiei, pedagogiei, logicii, eticii, esteticii ar fi folosite pentru scopurile proprii, ea prezintă totuși toate aceste rezultate într-o lumină nouă, dintr-un punct de vedere folosit numai de ea : acela al educației și, în acest mod, toate problemele aparent psihologice, etice și de orice altă natură, se transformă, de îndată ce devin probleme de educație” (p. 29).

„Normele pedagogice de natură deductivă pornesc de la premisa inexactă că ar exista, fix și imuabil, un sistem de concepte pedagogice fundamentale, din care pot fi deduse teorii pedagogice

cu caracter legic. Nimeni n-a putut da însă până azi socoteală asupra originii acestor noțiuni pedagogice care nu au nici o contingență cu practica. Pe de altă parte, toate prescripțiile, lipsite de o suficientă fundamentare empirică, apar practicianului ca simple porunci, nefiind în stare să-i explice, în orice clipă și la fiecare pas, de ce trebuie să procedeze așa și nu altfel. Iată în ce constă, pentru profesor și educator, principala valoare a noului nostru mod de cercetare. Importanța pedagogiei experimentale nu rezidă în cantitatea rezultatelor ei pozitive și nici în prescripțiile detaliate date activității practice, ci în faptul că vrea să pună pe fiecare educator în parte în situația de a se lămurii în orice clipă asupra fundamentării măsurilor sale pedagogice. În acest mod, sporește autonomia educatorului față de oricare normă pedagogică și-i mijlocește totodată creșterea interesului față de profesiunea sa. O pedagogie autoritară va paraliza întotdeauna, mai mult sau mai puțin, independența practicianului, deoarece, neavând în fața ochilor justificarea măsurilor sale, nu poate să-și dea seama cât de mult se abate învățământul-șablon, de la prescripțiile pedagogice. Această pedagogie creează în practică un învățământ-șablon și duce la tratarea schematică a diferitelor obiecte de învățământ" (p. 48).

„Tratarea procedurii experimentale în pedagogie ar fi incompletă, dacă nu am aminti, prin câteva cuvinte, marile avantaje ale experimentului față de metodele tradiționale ale observării întâmplătoare. În primul rând, experimentul ne obligă la o cercetare sistematică a realității, tocmai pentru că experimentul, spre deosebire de observare, nu așteaptă ca fenomenele cercetate să apară de la sine. În al doilea rând, experimentul ne permite o repetare nelimitată a observării, deoarece controlăm cu cea mai mare minuțiozitate atât condițiile externe, cât și pe cele interne ale fenomenului observat. În al treilea rând, experimentul face posibilă controlarea unui cercetător de către altul, fiecare putând repeta experimentele celuilalt, pe baza indicațiilor exacte date de acesta cu privire la condițiile în care s-a efectuat experimentul. Se realizează astfel o mai mare obiectivitate a rezultatelor și independența lor de particularitățile individuale și prejudecățile cercetătorilor. În al patrulea rând, experimentul determină o colaborare a diferiților cercetători, pe baza unui acord precis privind obiectivele experimentului ajutător al cercetării. Mai putem constata în plus că, din momentul în care o știință devine experimentală, munca devine colectivă, apare o vastă organizare a muncii în comun, se ivesc «colective de muncă pedagogică»; în sfârșit, și în știința educației fiecare cercetător se va putea bizui și va putea continua munca sa științifică, pe baza rezultatelor obținute de ceilalți cercetători" (p. 63).

„Dacă vrem să dăm o definiție a pedagogiei, putem spune că ea este știința despre educație. Educația este o activitate îndreptată către anumite scopuri și care realizează aceste scopuri și idealuri și anume acele scopuri și idealuri legate de educarea tinerei generații. Știința privitoare la această activitate prezintă următoarea structură, justificată prin însăși natura ei. Criteriul ei suprem de orientare îl constituie sistemul scopurilor și idealurilor către care tinde orice educație. Acesta este obiectul pedagogiei filosofice sau teoriei filosofice a scopurilor, teleologia. Ea trebuie să se bazeze, înainte de toate, pe munca pregătitoare efectuată de științele filosofice, în special de etică, estetică și de știința despre concepția general-filosofică asupra vieții; scopurile educației trebuind, la rândul lor, să fie subordonate scopurilor generale ale umanității.

Realizarea scopurilor și idealurilor educației se îndreaptă asupra «copilului» sau tânărului, care este deci obiectul educației. Acest lucru impune existența unei științe despre omul tânăr, pe care azi o numim «*jugendkunde*» (știința despre tineret).

Educatorul, în calitatea sa de subiect, își îndreaptă activitatea educativă asupra obiectului educației. Din punct de vedere pedagogic, el este cel care înfăptuiește diferitele activități educative sau, în sens mai restrâns, acela care se ocupă de îngrijirea, de instruirea și educarea copilului. Această temă intră în sfera științei care tratează diferitele activități educative și materialul necesar educatorului în opera sa de educare.

Orice activitate care urmărește, conform unui plan, scopul propus, are nevoie și de o metodă, o tehnică. Apare deci necesitatea unei metodici și a unei tehnici a educației, învățământului și îngrijirii copilului.

Activitatea de educație reclamă anumite mijloace și materiale. În acest mod ia naștere știința despre materialele și mijloacele de educație. În aceste probleme își aduc contribuția lor atât logica, cât și diferite științe particulare.



Realizarea scopurilor educației impune și existența unor anumite instituții și organizarea acestora de către Stat și societate. Aceasta determină și apariția unei alte ramuri a pedagogiei și anume știința despre organizarea educației, a instituțiilor educative și a relațiilor lor sociale (condiționarea și importanța lor socială).

Care este poziția pedagogiei experimentale față de acest cuprinzător sistem de sarcini? Ea intervine în fiecare dintre aceste ramuri ale pedagogiei în măsura 1) în care prezintă o latură obiectivă accesibilă cercetării empirice și 2) în măsura în care toate problemele cuprinse în acest sistem trebuie, sub o formă oarecare, să fie orientate asupra obiectului educației: tineretul. Întregul sistem fiind condiționat de existența tineretului, el trebuie să se adapteze și să se subordoneze, sub toate aspectele, dezvoltării acestuia. Pedagogia experimentală este însă aceea care preia sarcina adaptării tuturor activităților pedagogice la cerințele tinerilor, tocmai pentru că este, în același timp, o știință empirică și experimentală despre tineret” (pp. 69-70).

### 3. Wilhelm August Lay (1862-1926)

**Repere biografice.** S-a născut în localitatea Bötzingen din Germania. După terminarea studiilor la o școală normală, vine la Karlsruhe unde urmează cursurile Politehnicii, inițiindu-se în științe exacte și tehnice. Urmează apoi o serie de cursuri la Freiburg, printre care filosofia cu A. Riehl. După absolvire, lucrează în învățământ, ca profesor de pedagogie și psihologie la Școala normală din Karlsruhe. Este atras de problematica educației și publică mai multe lucrări: *Predarea aritmeticii pe baza pedagogiei experimentale* (1898), *Didactica experimentului* (1903), *Școala activă ca reformă școlară în conformitate cu natura și cultura* (1911).

#### 3.1. Concepția pedagogică

Lay este creatorul noțiunii de *pedagogie experimentală* și al unei didactici experimentale speciale. În opinia sa, știința educației trebuie să se întemeieze pe cunoașterea copilului, cunoaștere la care se ajunge prin examinarea exactă a comportamentului în raport cu scopurile pedagogiei. Educația înseamnă efort conștient, este o coordonare a dezvoltării corpului și spiritului în concordanță cu științele normative, este conducere normativă a evoluției. Copilul trebuie studiat din cel puțin două puncte de vedere:

- a) pentru surprinderea factorilor educației (factori individuali, naturali și sociali);
- b) pentru cunoașterea rezultatelor ei (proprietăți și aptitudini corporale, deprinderi de observare, de creație).

Lay se dedică și studiului scopului educației. El discernе un scop suprem, cu un ideal final al educației, și scopuri educative concrete, care trebuie realizate pe diferite trepte sau perioade de viață. Scopurile intermediare care conduc spre idealul independent de spațiu și de timp se pot actualiza atunci când avem o psihologie, o logică, o etică, o estetică și o știință a religiei, toate adaptate nevoilor tineretului. El scoate în evidență faptul că normativitatea educativă este relativă, iar aceasta trebuie să varieze în raport cu vârsta. Sugerează educatorilor o educație mai maleabilă, lipsită de rigiditate, atenționându-i asupra necesității de a cunoaște foarte bine copiii și tinerii. Formulele și metodele instructive (ca și artificiile procedurale, precum exemplele, pedepsele, recompensele etc.)

nu mai trebuie să fie recomandate la modul general, ci se cer a fi relativizate la vârstă, sexe, tipologii psihologice, niveluri și profiluri de școli.

În lucrarea *Școala activă...*, din 1911, pedagogul german expune o concepție pedagogică interesantă pornind de la premisa că orice contact al unui organism cu lumea cunoaște trei momente: percepția, prelucrarea și exprimarea. Reducând dezvoltarea umană la o dezvoltare biologică oarecare, Lay alunecă spre un reduționism ce se poate constata și atunci când evidențiază cele trei momente în structura unei lecții: a) perceperea, adică dobândirea de impresii, b) prelucrarea lor de către conștiință și c) exteriorizarea sau exprimarea a ceea ce a fost perceput și prelucrat.

### Temă de reflecție

În ce măsură scopurile ori finalitățile educației pot fi identificate sau recomandate pe fundamente experimentale?

## 3.2. Rezumat

W.A. Lay, exponent de seamă al pedagogiei experimentale, a supus examenului critic scopul educației, care poate fi dimensionat numai după o bună cunoaștere a copiilor. A dezvoltat o didactică specială și a făcut pledoarie pentru o normativitate didactică nuanțată, reclamată și acordată la contextul aplicării ei. Educația este vizată ca integrare în comunitatea socială.

## 3.3. Texte reprezentative

W.A. Lay, 1917, *Experimentelle Pädagogik*, Leipzig, apud Ștefan Bărsănescu, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 78.

„Educația este conducerea dezvoltării corporale și spirituale a omului după științele normative - conducerea normativă a evoluției” (p. 23).

„Fiecare ființă, tot omul, orice copil trebuie privit ca un membru al unei comunități de viață. Aceasta se lărgește de la familie la sat, la județ, la patrie, lume și ea e constituită dintr-o parte naturală: pământul și apa, clima, fauna și flora; și dintr-o parte socială: semenii. Etnografia ne învață de repetate ori că dezvoltarea corporală și spirituală a omului este determinată nu numai de viața umană în comunitate, ci și de viața în natura lumii înconjurătoare, nu numai de etnie, cu legăturile sale politice, sociale și religioase, cu istoria, morala și obiceiurile, ci și de peisaj, glie, apă, climă, animale și plante: omul este într-o mare măsură un produs al vieții în comun” (p. 25).



## SECOLUL COPILULUI

### 1. Ellen Key (1849-1926)

**Repere biografice.** S-a născut în localitatea Sundsholm, regiunea Kalmar din Suedia. Urmează cursurile unei școli pentru fete la Stockholm. Întreprinde mai multe călătorii în Germania, Austria, Elveția, Italia, Franța și Anglia, prilej cu care cunoaște diferite sisteme de educație. Întorcându-se în țară, începe activitatea didactică în calitate de profesoară la o școală din Stockholm. Este pasionată de literatură și filosofie, dar și de chestiunile legate de educație. Se remarcă, de asemenea, prin ideile sale pacifiste și se integrează în mișcarea feministă. Se dovedește a fi o tenace luptătoare pentru drepturile copilului și pentru ridicarea ființei umane la adevărata demnitate. Scrie și publică mai multe lucrări, unele cu caracter pedagogic: *Psihologia și logica femeilor* (1898), *Secolul copilului* (1900), *Mișcarea pacifistă și cultura* (1908), *Mișcarea feministă* (1909), *Războiul, pacea și viitorul* (1916).

#### 1.1. Concepția pedagogică

În 1900, Ellen Key – cunoscută mai ales ca scriitoare – avea să publice o carte, emblematică pentru veacul XX, intitulată sugestiv *Secolul copilului*. Criticile adresate învățământului tradițional sunt următoarele: tendința de sufocare a naturii copilului, de formare a unor oameni care aspirau să semene între ei în loc să se diferențieze, dispuși să perpetueze vechiul fără a-l amenda sau înlocui. Ar trebui să vină un „potop” peste pedagogie, iar „corabia lui Noe” ar trebui să păstreze numai pedagogi dragi inimii scriitoarei suedeze: Montaigne, Rousseau, Spencer și literatura nouă de psihologie infantilă. Ea se ridică împotriva tendinței de socializare excesivă, contrapunându-i, în schimb, un soi de individualism clădit pe respectarea libertății copilului. „Atât timp cât tatăl și mama nu-și vor pleca fruntea în țărână în fața măreției copilului – ne atenționează Ellen Key –, atât timp cât nu vor înțelege că vorba «copil» nu este decât o altă expresie pentru ideea de «majestate», atât timp cât nu vor simți că în brațele lor doarme viitorul însuși, sub înfățișarea copilului, că la picioarele lui se joacă istoria, nu-și vor da seama că au tot atât de puțin dreptul și puterea de a dicta legi acestei noi ființe pe cât n-au puterea și nici dreptul de a impune legi în mersul astrilor” (Key, 1978, p. 72).

#### Temă obligatorie

Considerați că este întemeiată critica la adresa învățământului tradițional? De ce?

Autoarea suedeză ne incită la o organizare a mediului copilului astfel încât acesta să permită manifestarea liberă, ocrotindu-l totodată de influențe dăunătoare. Până la vârsta de 15 ani, preferă educația în familie. Apoi, totul trebuie aranjat astfel încât elevul să învețe singur. Rolul adultului se referă la organizarea mediului care să permită manifestarea liberă, ocrotindu-l de influențe dăunătoare. Ellen Key nu renunță la orice fel de îngrădire; copilul trebuie să învețe să se supună legilor vieții și obișnuințelor care nu contravin legilor naturii. „Bunul educator însă nu va da niciodată un ordin pentru care să nu aibă un temei important. Chiar dacă un copil nu-i convins de acest lucru, el tot

trebuie să asculte și dacă întreabă pentru ce, răspunsul este foarte simplu : pentru că toți, chiar și persoanele mature trebuie să asculte de ceea ce este drept și să se plece în fața necesității” (*ibidem*, p. 65). Nu este de acord cu educația religioasă din două motive: pentru că religia este în contradicție cu alte discipline predate și pentru că aceasta cultivă ipocrizia, în loc să conducă la o veritabilă formare morală.

Ellen Key visează la o școală pentru toți, în sensul că se va face educație tuturor, dar după un plan special destinat fiecărui individ. Scopul școlii trebuie să fie activarea evoluției vieții spre forme mereu superioare, printr-o forță tot mai mare, printr-o luptă neîncetată împotriva tuturor influențelor dăunătoare. Un astfel de învățământ va propune mai multe materii de studiu, dar nu le va impune, fiecare elev urmând să aleagă ce dorește ; nu va avea clase, ci școli utilizate cu materialul pentru studierea anumitor teme ; nu se vor da note și nici nu vor exista examene ; această școală va dispune de grădiniță, legătorie de cărți, ateliere de tâmplărie, spațiu de joacă ; totul este dispus astfel încât copilul să descopere singur. Regimul autoritar, bazat pe constrângere și pedepse, este repudiat în favoarea unui climat de libertate și iubire, pentru dezvoltarea forțelor inepuizabile ale copilului.

Școala viitorului se va conforma următoarelor cerințe :

- să realizeze coeducația, adică educația să fie mixtă, pentru copiii de ambele sexe, la un loc ;
- programele școlare să se constituie prin gruparea anumitor discipline de învățământ într-un tot unitar ; ele se vor preda succesiv, și nu concomitent ;
- procesul educativ să fie bazat pe activitatea personală a elevului, pe legătura directă cu faptele.

Disciplinele de studiu nu se vor impune, fiecare urmând să aleagă ce dorește. Este necesar să-l învățăm pe elev ce reprezintă libertatea și ce înseamnă primejdiile alegerii personale, dreptul și responsabilitatea voinței individuale, condițiile și datoriile experienței proprii. Cel mai important rezultat al educației rezidă în a-l plasa pe fiecare individ, singur, în fața conștiinței sale. Se insistă pe ideea autoeducației și autodeterminării spirituale.

Să recunoaștem că unele dintre sugestiile propuse de Ellen Key conțin numeroase elemente utopice care fac ca și astăzi acestea să nu poată fi transpuse în practică. Cum spune și Ștefan Bărsănescu, gândirea pedagogului suedez mai mult a delectat decât a inspirat.

#### Activitate

Comentați citatul de mai jos :

„Scopul întregului învățământ și cel al școlii nu trebuie să fie obținerea unui examen sau a unei diplome oarecare – întrucât acestea ar trebui suprimate pretutindeni –, ci acela ca elevii să-și caute singuri cunoștințele necesare, să aibă propriile lor impresii, să-și formeze opiniile lor, să ajungă la bucuria intelectuală prin munca lor proprie, iar nu fără să depună vreo osteneală, prin cursurile «interesante» ale profesorului, adesea ascultate cu indiferență, repede uitate și care tratează cinci probleme diferite în aceeași zi !” (*Secolul copilului*, p. 87).



Ellen Key este unul dintre reprezentanții educației noi care a pledat pentru respectarea libertății și autonomiei educatului, alunecând spre un soi de individualism ce va găsi mulți adepți. Se opune tendinței de socializare excesivă realizată prin școala oficială. Rolul educatorului se reduce la amenajarea mediului care va acționa prin stimuli corespunzători asupra psihicului infantil. Consideră că activitatea personală constituie factorul esențial al educației.

„A interveni în câteva rare împrejurări pentru a frâna acțiunile copilului, dar a avea în toate celelalte cazuri o influență îndrumătoare – adică a da copilului elementele necesare formării personalității sale și de a-l lăsa pe urmă să și-o formeze singur – iată, într-un cuvânt, toată arta educației. Observațiile aspre sunt cele mai proaste dintre toate mijloacele educative. Singurele care își ating țelul sunt cele laconice și foarte rare. Cel mai mare tact al educatorului este de a nu spune nimic pe moment, ci de a indica ulterior greșeala, în mod indirect, în așa fel încât copilul să fie pus în situația de a-și face singur observație sau de a se mustra. Educatorul poate ajunge la acest rezultat povestind, de exemplu, ceva care dă copilului prilejul de a compara propria sa conduită cu faptele frumoase sau urâte ce i se povestesc sau exprimând o părere asupra lor, pe care copilul și-o va însuși, deși nu-i este direct adresată” (pp. 65-66).

„Dreptul celor superior înzestrați, cât și al celorlalți, ar putea fi respectat, dacă programul de studiu ar fi organizat în așa fel încât anumite materii să fie predate într-o perioadă a anului școlar, altele în altă perioadă, iar altele în epoci diferite, dar niciodată toate în același timp” (p. 82).

„Cele patru pietre unghiulare ale școlii trebuie să fie :

1. O specializare prevăzută acolo unde se întâlnesc aptitudini personale bine determinate ;
2. Concentrarea în jurul anumitor materii, în anumite epoci ;
3. Muncă personală pe toată perioada școlară ;
4. Contacte cu realitatea în timpul tuturor studiilor școlare.

În programul acestei școli, ar fi necesară, înainte de toate, concentrarea problemelor, în sensul că n-ar trebui studiate în același timp mai mult de una sau două materii importante dintre cele mai complexe, ca : istoria, geografia, științele naturale ; pe lângă aceasta, n-ar trebui să se învețe niciodată mai mult de o limbă în același timp ; dar ar trebui să se cultive aceea pe care elevii au ajuns să o stăpânească prin lecturi literare, rezumate scrise și conversații” (p. 83).

„Trebuie să-l învățăm pe copil cât mai curând posibil ce înseamnă libertatea și primejdiile alegerii personale, dreptul și responsabilitatea voinței personale, condițiile și datoriile experienței personale, într-un cuvânt, toate principiile împotriva cărora școala lucrează înconștient și pe care numai familia, căminul, le poate cultiva. Rezultatul cel mai frumos al educației este de a plasa pe fiecare individ, singur, în fața conștiinței sale. Aceasta nu exclude deloc posibilitatea pentru același individ, să simtă treptat fericirea și nevoia de a fi o parte utilă dintr-un întreg, mai întâi acasă, pe urmă în cercul camarazilor, în țara sa, și în sfârșit, în lume. Diferența este că, într-un caz, omul devine o celulă vie care participă la construirea unor forme vii, în celălalt caz este o cărămidă folosită pentru a construi aceste forme” (p. 91).

„Visez să văd fiecare școală a viitorului înconjurată de o grădină mare, unde – cum este cazul în diverse școli – sentimentul frumosului ar găsi un prilej imediat de dezvoltare” (p. 96).

„În școala viitorului nu va fi nici o sală de clasă, ci săli diferite prevăzute cu un material complet pentru tratarea unor subiecte diferite și, pe lângă acest material, spații amenajate pentru munca personală a fiecăruia. Nu vor fi examene generale decât atunci când mai mulți elevi vor fi pregătiți și dispuși să se lase interogați la aceeași materie, dar fiecare va putea, independent de ceilalți, să ceară să se prezinte la examen” (p. 97).



# FIȘĂ

## de evaluare a unității de curs cu tema : REAȚII LA PEDAGOGIA CLASICĂ

Numele cursantului \_\_\_\_\_

♦ Subiectul

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc					Complet
-------	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care doresc să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin

♦ Experiența de învățare

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ Standardul cursului

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsesc pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ Alte teme de studiu solicitate

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.



Unitatea de curs nr. 8

„Educația nouă” (I)

1. Maria Montessori (1870-1952) .....	217
2. Ovide Decroly (1871-1932) .....	222
3. Édouard Claparède (1873-1940) .....	225

---

**Obiectivele unității de curs :**

- surprinderea liniilor evolutive ale pedagogiei la începutul secolului XX ;
  - analiza detaliată a contribuțiilor fiecărui pedagog din această perioadă ;
  - realizarea unor conexiuni cu idei pedagogice avansate de predecesori ;
  - surprinderea tezelor viabile și a unor slăbiciuni ale construcțiilor pedagogice subsumate curentului „educației noi” ;
  - anticiparea unor construcții pedagogice contemporane.
-

Comparație între pedagogia tradițională și cea nouă,  
 în opinia partizanilor curentului „Educația nouă” (cf. Gauthier, 1996, pp. 149-150)

Caracteristici	Pedagogia tradițională	Educația nouă
Terminologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogie tradițională</li> <li>• Pedagogie închisă și formalistă</li> <li>• Abordare mecanică</li> <li>• Pedagogie enciclopedică</li> <li>• Învățământ dogmatic</li> <li>• Pedagogie centrată pe școală</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogie nouă</li> <li>• Școală activă</li> <li>• Educație funcțională</li> <li>• Școală reinnoită</li> <li>• Abordare organică</li> <li>• Pedagogie deschisă și informală</li> <li>• Școală nouă</li> <li>• Educație puerocentristă</li> </ul>
Finalitatea educației	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmiterea culturii „obiective” asupra generațiilor viitoare</li> <li>• Formarea, modelarea copilului</li> <li>• Valori obiective (Adevărul, Binele, Frumosul)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmiterea culturii pornind de la forțele reale ale copilului</li> <li>• Facilitarea dezvoltării forțelor imanente ale copilului</li> <li>• Valori subiective, personale</li> </ul>
Metode	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educație „din afară” înspre „înăuntru”</li> <li>• Punct de plecare: sistemul obiectiv al culturii care se desparte în „felii” pentru a fi învățate</li> <li>• Pedagogie bazată pe efort</li> <li>• Școală pasivă</li> <li>• Enciclopedism</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educație „dinăuntru” înspre „în afară”</li> <li>• Punct de plecare: partea subiectivă, personală a copilului</li> <li>• Pedagogie bazată pe interes</li> <li>• Școală activă</li> <li>• Educație funcțională</li> </ul>
Concepția asupra copilului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copilul este flexibil, modelabil precum ceara</li> <li>• Copilul are mai puțină valoare în comparație cu adultul</li> <li>• Trebuie acționat asupra copilului</li> <li>• Este vizată mai ales inteligența</li> <li>• Copilul urmează un program definit dincolo de el, de posibilitățile sale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copilul are nevoi, interese, o energie creatoare</li> <li>• Copilăria este o valoare prin ea însăși</li> <li>• Copilul acționează</li> <li>• Există o dezvoltare integrală la nivelul educatului</li> <li>• Programul gravitează în jurul copilului</li> </ul>
Concepția asupra programului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conținutul care trebuie predat copiilor nu ține cont de interesele acestora (cultură obiectivă)</li> <li>• Programul este idealist (conținut decontextualizat)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesele copiilor determină programul (ca structură și conținut)</li> <li>• Programul este realist (conținutul este legat de mediul de proveniență al copilului)</li> </ul>
Autori reprezentativi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradiția se pierde în cele mai vechi timpuri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Cousinet, Freinet, Dewey</li> </ul>
Concepția asupra școlii	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediu artificial creat</li> <li>• Distanță față de emoții</li> <li>• Acolo, odinioară (glorificarea școlii de altădată)</li> <li>• Rezolvarea unor probleme artificiale</li> <li>• Școala pregătește viitorul copilului uitând de prezentul lui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediu natural, socializat, în care se derulează viața copilului (școala ca mediu de viață)</li> <li>• Spontaneitatea copiilor</li> <li>• Aici și acum</li> <li>• Rezolvarea unor probleme reale ale copilului</li> <li>• Școala face ca adevăratele probleme ale copilului să fie evidențiate</li> </ul>



Rolul profesorului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorul conduce</li> <li>• Profesorul este în centrul atenției : el este cel ce furnizează cunoștințele</li> <li>• Profesorul este activ : el face exercițiul în fața copilului ; este modelul de imitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorul ghidează, consiliază, trezește setea cunoașterii la copil. Este o persoană-resursă</li> <li>• Copilul este în centrul acțiunii</li> <li>• Copilul exersează, experimentează</li> </ul>
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplină autoritară (extrinsecă individului : recompense/pedepse)</li> <li>• Disciplină exterioară, bazată pe constrângere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplină personală (bazată pe interesele intrinsece)</li> <li>• Disciplina vine din interior</li> </ul>
Tip de pedagogie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogie bazată pe obiect : cultura de transmis</li> <li>• Pedagogie bazată pe un determinism mecanic</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogie bazată pe subiect : persoana ce trebuie să evolueze</li> <li>• Pedagogie bazată pe spontaneitatea naturală</li> </ul>

## 1. Maria Montessori (1870-1952)

**Repere biografice.** Născută la Chiaravalle, în 1870, a fost prima femeie care a obținut titlul de doctor în medicină la Universitatea din Roma. În calitate de medic pediatru, s-a dedicat problematicei educării copiilor, organizând chiar o școală pentru formarea educatoarelor. A apro- fundat psihologia la universitate și s-a concentrat asupra educației copiilor anormali. În 1907, a inaugurat la Roma *Casele copiilor mici (Case dei Bambini)*, o instituție care, din punct de vedere funcțional și ca organizare, se situează între grădinița actuală și căminul de copii, unde educatoarele se ocupau de copiii mamelor care erau integrate în activitatea de muncă. Principalele lucrări sunt : *Metoda pedagogiei științifice* (1909), *Autoeducația în școala elementară* (1916), *Manual de pedagogie științifică* (1921).

### 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Ființa umană se caracterizează printr-un impuls organic către dezvoltare prin autoformare. Acest impuls se manifestă ca după un plan divin. Fiecare etapă, numită și senzitivă, pre- supune o nevoie vitală, iar satisfacerea acestei nevoi creează drumul apariției alteia.

#### Temă de reflecție

Comentați următoarea idee emisă de Maria Montessori : copilul este „fiul” omului numai ca ființă biologică ; în schimb copilul este „tatăl” omului ca personalitate umană.

În copil se structurează adultul de mâine, acest proces depinzând de calitatea materi- alului pe care-l întâlnește în cale. În situația în care nevoia nu este satisfăcută, apare un blocaj, iar spiritul se atrofiază. Copilul, asemenea unui burete, absoarbe din jur ceea ce îi este necesar, asimilând în substanța proprie ceea ce el are nevoie. „Copilul își constru- iește singur edificiul propriei personalități și educatorul nu-l poate deci înlocui. Sarcina sa va fi aceea de a solicita și de a conduce activitatea copiilor în sensul voit ; așadar, o

autoactivitate care va lua de cele mai multe ori forma jocului, într-o atmosferă familiară și senină” (Planchard, 1976, p. 155). Dezvoltarea copilului este predeterminată de instincte. Pedagogul italian stabilește o paralelă între dezvoltarea fizică și cea spirituală, biologizând fenomenul educației (Stanciu, 1995, p. 69). Educația este indirectă, prin interacțiunea dintre copil și elementele din mediul apropiat.

## 1.2. Concepția pedagogică

Pedagogul italian arată că educatoarele nu trebuie să-și impună voința în fața elevilor, transmitându-le forțat idei sau introducându-le preferințe și interese nespecifice. Ele vor asista și-i vor ajuta pe copii să-și satisfacă trebuințele proprii. Metoda propusă de pedagogul italian se fundamentează pe ideea asigurării unui mediu organizat, în care copilul va fi lăsat să se desfășoare liber în concordanță cu dorințele și interesele lui naturale. La ea, libertatea devine efectiv o componentă a metodei de educație. Relaționarea copilului la mediu este foarte activă.

O mare importanță este acordată materialului didactic. Acesta este dimensionat pentru fiecare simț în parte. A indicat dimensiuni, forme, culori, asperități sau netezimi pentru corpurile ce se adresau văzului și pipăitului. A alcătuit materiale de lucru (motive ale activității), capabile să stimuleze activitățile de învățare a scris-cititului și socotitului.

Iată cum erau grupate materialele care serveau la dezvoltarea simțurilor :

- trei serii de cilindri ce se fixează în orificii adecvate ;
- trei serii de corpuri geometrice de diferite dimensiuni (cuburi roz, paralelipiede cafenii, altele albastre și roșii) ;
- diverse corpuri geometrice de lemn ;
- o colecție de eşantioane de țesături ;
- două planșete de lemn de aceeași dimensiune, dar de culori diferite ;
- două cutii cu eşantioane din lână, în culori variate ;
- forme geometrice plane care se îmbină unele cu altele ;
- o serie de cutii pentru educarea simțului greutății și a celui auditiv ;
- clopoței muzicali.

A experimentat diferite jocuri simple în calitate de pre-exercițiu pentru activitatea serioasă de mai târziu (de pildă, jocul de-a încheiatul-descheiatul nasturilor la păpuși, în perspectiva obișnuirii de a se îmbrăca singuri). Cucerirea realității de către copil este oarecum artificială și este mediată de materiale didactice destul de simple. Cunoașterea analitică îl ține pe copil la distanță de viața reală și de complexitatea ei. Se pare că acest metodism excesiv este un inconvenient pe care Maria Montessori nu l-a conștientizat îndeajuns. Focalizarea interesului asupra dezvoltării simțurilor, cel puțin până la o anumită vârstă, reprezintă nucleul forte al concepției sale pedagogice ce merită a fi luat în seamă.

---

### Temă obligatorie

Descrieți o serie de activități didactice pasibile de a se mula pe principiile montessoriene pentru educația simțurilor în învățământul primar românesc.

---

Pedagogul italian a impus în pedagogia secolului XX o metodă de educație bazată pe respectarea libertății copilului într-un mediu organizat, bogat în stimuli dimensionați în

funcție de interese și dorințe naturale. Copilul nu este format de educator, ci se formează singur. Reflecția sa asupra educației pleacă de la presupuziția nocivității și inutilității efortului copilului (cf. Hannoun, 1995a, p. 82). Pentru ea, efortul reclamă o îngustare a sferei de manifestare a expresiei libere. Acest lucru este și inutil pentru că orice copil ar fi capabil să asimileze cunoștințe într-un mod facil, prin spiritul său absorbant *a priori*. Sistemul montessorian diminuează importanța educatorului în desfășurarea procesului de educație. Actul formativ se desfășoară mai mult întâmplător, neorganizat, fiind dictat de pornirile interne ale copiilor, dar și de limitele permise de materialele didactice. Rolul educatorului este de a pregăti mediul favorabil pentru autoformare.

Care sunt calitățile mediului educațional, pentru care acesta devine educogen? Iată-le, prezentate succint (cf. Duboc, 1996, p. 162):

1. Mediul să fie ordonat. Fiecare lucru posedă un loc al lui unde poate fi găsit în permanență.
2. Mediul să fie plăcut, atrăgător și îmbietor.
3. În acest mediu, copilul va găsi un ajutor în efortul lui de a clasifica și a folosi limba-jul potrivit pentru a denumi obiectele respective.
4. Mobilierul să fie făcut pe măsura copilului pentru ca acesta să aibă suficientă libertate de mișcare.
5. Copilul să poată reîncepe sau repeta o activitate.
6. Să fie încurajat să-și rafineze gesturile prin atitudini de politețe și de curtoazie.
7. Întregul mediu să fie impregnat de prezența limbajului.
8. Copilul să fie încurajat în a-și dezvolta voința și sociabilitatea prezentându-se un sin-gur lucru pentru activitatea dată, întărindu-se astfel priceperea respectivă.

Libertatea presupusă de această metodă nu este absolută, ci limitată, impunându-se anumite constrângeri. De pildă, fiecare material pus la dispoziția copilului va fi utilizat numai pentru activitatea destinată. Dacă se observă o deturnare a obiectului de la între-buințarea normelor, copilul este oprit. Utilizarea materialelor didactice se face respec-tându-se totuși următoarele reguli:

- să nu se dea o altă destinație obiectelor din preajma elevilor (să se joace fotbal cu păpușile);
- fiecare elev să ia obiectul respectiv de la locul indicat și să-l așeze în același loc după utilizare (nu trebuie smuls din mâinile altui copil);
- să nu-și facă rău lui sau să nu tulbure liniștea celorlalți în timpul manevrării obiec-telor.

De respectarea acestor reguli se îngrijeau educatoarele, care nu aveau studii speciale, ele fiind simple muncitoare.

#### Temă obligatorie

Mai poate fi acceptată ideea ca educatoarele să fie simple supraveghetoare? Argumentați punctul dumneavoastră de vedere.

Educația senzorială devine dominantă în școlile montessoriene. Maria Montessori este interesată de a forma pe om nu arbitrar, din idei preconcepute, ci după propriile legi de evoluție, dat fiind că aceasta se organizează cu ajutorul stimulilor externi, care vor fi determinați pe scară experimentală.



Principiul educațional schițat mai sus rămâne valabil și pentru realizarea educației religioase. Se vizează pregătirea unei ambianțe care să favorizeze expansiunea sentimentului religios, a bunătații inimii și a conștiinței religioase. Există o simetrie între educația senzorială, practică și educația sentimentului pietății. Maria Montessori a experimentat propria metodă de realizare a educației religioase la o școală de stat din Barcelona. Pentru aceasta, a creat o *biserică a copiilor*, pe măsura și în funcție de nevoile acestora. Atât mobilierul, cât și unele obiecte de cult (catolic) au fost proporționate după posibilitățile fizice și mentale ale copiilor. Ei înșiși aveau posibilitatea să aranjeze scăunelele de rugăciune, să tragă perdelele de la ferestre, să rearanjeze grupurile de statuete sau florile, să aprindă lumânările. În biserica astfel proiectată și administrată oficia și instruia un preot. Exercițiile anterioare în care fuseseră antrenați copiii se vedeau și în acest cadru fructuoase. Exercițiile de *păstrare a liniștii*, realizate în sala de curs, deveneau aici reculegere interioară în semiîntinericul din casa Domnului. Gesticulațiile din capela deveneau aplicații ale unor scheme comportamentale însușite cu grijă în spațiul clasei. În același timp, copiii făceau deosebirea dintre gestul din afara capelei și semnificația nouă, dobândită de același gest în noul ambient. Semnificația mistică a gesturilor din interior căpătau din ce în ce mai mult densitate și erau interiorizate din ce în ce mai pregnant de către copii. La un moment dat, când copiii au deprins scris-cititul, au fost puși în situația de a construi ei înșiși obiecte de cult în miniatură sau au fost implicați în mod activ în cadrul ceremoniei religioase. Erau supuși unor exerciții de selectare și grupare a obiectelor sacre, în funcție de rolul lor în cadrul ceremoniei. Simultan, copiii își însușeau și o serie de termeni specifici exercițiului sacramental. „Religioși și liberi în operațiile lor intelectuale și în munca pe care metoda noastră le-o oferă – concluzionează Maria Montessori – ei își clădesc spirite puternice, robuste, ca și corpurile lor ce sunt bine hrănite. Crescând în acest mod, ei nu au nici timiditate, nici frică. Ei dezvoltă o plăcere a curajului, o cunoaștere sănătoasă a lucrurilor, o credință înainte de toate în Dumnezeu, autorul și conservatorul vieții. Sunt atât de capabili de a distinge între lucrurile naturale și supranaturale, încât această intuiție ne face să credem că ar fi o perioadă senzitivă religioasă: prima vârstă pare a fi legată de ideea de Dumnezeu, precum dezvoltarea corpului depinde atât de puternic de legile naturii ce sunt pe cale de a se transforma. Îmi amintesc de o fetiță de doi ani care, în fața unei statuete a pruncului Iisus, spuse: «Aceasta nu este o păpușă»” (Montessori, 1958, p. 234). Ca o altă posibilitate de a introduce copiii într-un cult religios, Montessori sugerează lucrări practice, de cultivare a grâului sau de preparare a vinului, ca materiale indispensabile și legate de taina euharistiei. Cu acest prilej, copiii iau act de cele mai intime procese naturale, care întregesc sau susțin dialectica devenirii divine.

### Temă de reflecție

În ce măsură principiile montessoriene pot fi extrapolate în învățământul nostru gimnazial și liceal?

### 1.3. Rezumat

Pentru Maria Montessori, libertatea devine o condiție și o metodă de formare. În ființa umană – scrie pedagogul invocat – zace o pornire naturală către creștere, pentru autotransformare. Impulsiunile se manifestă infailibil, aproape după un plan providențial. Fiecare perioadă senzitivă presupune o anumită nevoie dominantă,

iar satisfacerea acestei nevoi pregătește calea pentru apariția alteia. Copilul, asemenea unui burete, absoarbe din jur ceea ce îi trebuie la un moment dat, transformând totul în propria sa substanță. A experimentat și a folosit în practica educativă o serie de materiale didactice inedite menite să asigure educarea simțurilor.

#### 1.4. Texte reprezentative

Maria Montessori, 1977, *Descoperirea copilului*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Libertatea copilului trebuie să aibă ca limită interesul colectiv, iar ca formă ceea ce numim educația bunelor comportări și a atitudinilor. De aceea, suntem datori să-l împiedicăm pe copil de la tot ce poate jigni sau vătăma pe alții sau poate însemna un act necuviincios sau josnic. Orice altă manifestare care are un scop util, oricare ar fi ea și sub orice formă s-ar desfășura, trebuie nu numai să-i fie permisă, dar trebuie să fie observată de educator: iată punctul esențial. Prin pregătirea sa științifică, educatorul ar trebui să dobândească nu numai capacitatea, ci și interesul de a observa fenomenele naturale. În sistemul nostru, el va trebui să fie mai mult un om «cu răbdare» decât un om «activ»; iar răbdarea lui va consta din curiozitatea științifică stăruitoare și din respect pentru fenomenul pe care vrea să îl observe. Trebuie ca educatorul să înțeleagă și să simtă poziția sa de observator” (p. 93).

„O metodă de educație bazată pe libertate trebuie [...] să aibă ca scop eliberarea copilului de legăturile care îi limitează manifestările spontane. Pe măsură ce va înainta pe calea aceasta, manifestările lui spontane vor arăta mai clar adevărul, dezvăluind specificul copilului.

Iată de ce prima formă a intervenției educaționale ar trebui să aibă ca obiect călăuzirea copilului pe calea independenței” (p. 97).

„Copilul are o misiune mare care îl pune în acțiune: aceea de a crește și de a deveni om. Fiind inconștient de misiunea lui și de nevoile sale interne, iar adulților lipsindu-le în bună măsură putința de a le interpreta, au fost create în jurul copilului, în viața noastră socială, familială și școlară, multe circumstanțe eronate care împiedică expansiunea vieții infantile. Înlăturând pe cât este posibil aceste circumstanțe, prin studiul mai profund al nevoilor legitime și necunoscute ale primei copilării, pentru a le veni în întâmpinare cu ajutorul nostru, înseamnă a elibera copilul” (p. 102).

„Prin cuvântul «ambianță» înțelegem întregul ansamblu de lucruri din care copilul poate să aleagă în mod liber pe cele dorite, folosindu-le atât cât dorește, adică în raport cu tendințele sale și cu nevoile sale de activitate. Educatoarea nu face altceva decât să îl ajute, la început, să se orienteze printre aceste lucruri foarte numeroase și variate și să-l învețe utilizarea lor precisă, adică să-l inițieze în viața ordonată și activă a ambianței; după aceea însă, îl lasă liber să-și aleagă și să-și efectueze lucrarea. În general, copiii au dorințe deosebite în același moment: unul se ocupă de ceva, altul de altceva, fără să se ajungă la neînțelegeri. Mai mult, se desfășoară o minunată viață socială, plină de activitate energetică și viație. Cu bucurie pașnică, băieții și fetele rezolvă, numai prin puterile lor, diferite probleme de viață socială pe care le ridică pas cu pas activitatea individuală liberă și multiformă. În ambianță există o putere educativă prezentă pretutindeni, iar educația și copiii fac parte din ea” (p. 103).

„Materialul senzorial este alcătuit dintr-un sistem de obiecte grupate după o anumită calitate fizică a corpurilor, cum ar fi: culoarea, forma, dimensiunea, sunetul, asperitatea, greutatea, temperatura etc. De exemplu, o colecție de clopote ce produc sunete muzicale; un ansamblu de tăblițe de lemn de diferite nuanțe gradate; un grup de corpuri geometrice de aceeași formă, având însă dimensiuni crescânde; altele care, dimpotrivă, se deosebesc prin forma lor geometrică; obiecte cu o greutate diferită, însă de aceeași mărime etc.



Fiecare grup în parte reprezintă aceeași calitate, însă în grade diferite. Este vorba deci de o gradație, deosebirea dintre un obiect și altul variind regulat. Gradația este stabilită, pe cât posibil, matematic.

Acest criteriu generic este însă subordonat unei determinări practice, care depinde de psihologia copilului. Materialele sunt alese prin experiență. Ele sunt considerate adecvate pentru educație numai atunci când «interesează» efectiv pe copilul mic și îl reține într-un exercițiu spontan și ales, în mod repetat.

Fiecare grup de obiecte (materialul pentru sunete, materialul pentru culori etc.), prezentând o gradație, are deci la extreme un «maximum» și un «minimum» al seriei, care îi determină limitele, în funcție de utilizarea lor de către copii. Aceste două extreme așezate una lângă alta reprezintă diferența cea mai vizibilă în cadrul seriei și, de aceea, constituie cel mai izbitor contrast care se poate scoate în evidență cu acel material. Contrastul, fiind relevant, face ca diferențele să fie evidente și să atragă interesul copilului, chiar înainte ca acesta să fi început exercițiile” (pp. 134-135).

## 2. Ovide Decroly (1871-1932)

**Repere biografice.** Medic, psiholog și pedagog belgian, Ovide Decroly este unul dintre cei mai interesați reprezentanți ai curentului „educației noi”. S-a născut la Renaix, în 1871. Studiile de medicină le face la Gand, iar cele de psihiatrie în capitala Belgiei. În 1901, deschide la Bruxelles un institut pentru deficienți mintali. Obține rezultate satisfăcătoare și, în 1907, deschide, lângă Bruxelles, un alt așezământ, de această dată pentru educația copiilor normali (École de l'Ermitage). Realizează mai multe cercetări și câștigă mulți adepți pentru renovarea sistemului tradițional de educație. Principalele lucrări publicate (împreună cu alți colaboratori) sunt: *Câteva considerații cu privire la interesul copilului* (1924), *Inițiere în activitatea intelectuală și motrice prin jocuri educative* (1925), *Introducere în pedagogia cantitativă* (1929), *Funcția globalizării și aplicația sa* (1929).

### 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

În opinia lui, cunoașterea la vârstele în formare nu începe cu secvențele mici, ci cu întregul, cu sesizarea părților mari, cu ansamblul. Cuprinderea cognitivă a întregului presupune o participare simultană și succesivă a tuturor mecanismelor gândirii. Capacitatea senzitivă a copilului de se atașa de întreg este numită de pedagogul belgian *globalism*. Această formă de sincretism este inspirată din teoria gestaltistă, conform căreia forma sau structura de ansamblu a unui obiect este percepută înaintea părților componente. Globalismul este specific întregii vieți psihice a copilului.

### 2.2. Concepția pedagogică

După Decroly, școala ar trebui să ofere condiții în care copilul să trăiască situații autentice de viață, cu dificultățile aferente, capabile să-i satisfacă dorințele și să-i stimuleze motivația. Încercându-se în ideea că psihicul infantil are o apetență deosebită de comprehensiune a întregului (pe linia sugestiei gestaltiste), Decroly propune o nouă modalitate pedagogică de învățare – denumită *metoda centrelor de interes*. Presupoziția psihologică



a acestei teorii constă în ideea anteriorității sesizării întregului în raport cu sesizarea părților, printr-un proces de antrenare a tuturor facultăților spiritului. Având în vedere perceperea globală de către copil a realității, Decroly încearcă să-l pună pe acesta în contact cu situații de ansamblu. Școala contemporană, prin secvențierea cunoștințelor pe discipline de învățământ, formează o imagine artificială, dând impresia de separare a lucrurilor și evenimentelor. De aceea, el grupează cunoștințele didactice în ansambluri epistemologice corespunzătoare unor trebuințe fundamentale, denumite *centre de interes*. Pedagogul belgian propune următoarele centre :

- a) de hrănire și consum (corespunzătoare expresiilor „mi-e foame”, „mănânc”, „beau”, „respir”);
- b) de luptă contra intemperiilor (exprimate prin „mi-e frig”, „mă îmbrac”, „mă adăpostesc”);
- c) de apărare contra diverselor pericole (descrise prin „mi-e teamă”, „mă apăr”);
- d) de muncă și de odihnă (exprimate prin „lucrez”, „mă joc”, „mă recreez”).

Prin această grupare a cunoștințelor se suprimă noțiunea de programă de învățământ și se favorizează introducerea perspectivei interdisciplinare de asimilare a cunoștințelor.

### Temă obligatorie

În ce măsură teoria centrelor de interes a fost recuperată de teoria și practica stabilirii conținuturilor în învățământul românesc? Dați câteva exemple de adecvare a structurilor curriculare la categorii de interese specifice unor vârste determinate.

În școala instituită de el, repartizarea centrelor de interes se realiza în funcție de vârsta elevilor. Astfel, în perioada 3-6 ani, centrele erau ocazionale și erau direct comandate de mediul apropiat (vizitarea unei păduri, îngrijirea unui animal); între 6 și 8 ani, erau ipostaziate centre fragmentare care stăteau la baza unor interese mai largi (de pildă, dacă centrul îl constituiau alimentele, doar următoarele fragmente erau urmărite: fructe comestibile, fructe dăunătoare, lapte, pâine, apă – plante – animale, plante exotice). În perioada 8-14 ani, se studia un centru de interes pe an, prin realizarea unor sinteze dintre centrele fragmentare. După 14 ani, erau abordate doar cele patru centre de interes pentru ca, treptat, copiii să pătrundă în materiile așa cum sunt împărțite pe ariile academice, cunoscute în învățământul tradițional. Noțiunea de programă școlară, cum o înțelegem noi astăzi, nu-și mai găsește nici un loc. Metoda centrelor de interes prefăcează doar predarea pe discipline care va începe pe la vârsta de 18 ani. Ne putem întreba la ce servește acest artificiu metodic, dacă se ajunge la aceeași manieră de predare.

### Activitate

Construiți un plan de învățământ pentru clasele V-VIII urmând teoria centrelor de interes.

Cunoașterea presupune parcurgerea a trei pași: observația, asociația și expresia. Observația are menirea de a-l aduce pe copil în fața lucrurilor, a naturii, prin incitarea acestuia la acțiuni de măsurare, calculare, comparare. Asociația are rolul de a corela cunoștințele asimilate în spații și locuri diferite și de a conduce la o clarificare și ordonare a datelor de primă instanță. Expresia presupune o prelungire a cunoașterii în actul de creație, dimensionat, firește, la proporțiile copilului: a desena, a modela, a cânta, a juca teatru etc. Expresia nu se confundă cu momentul „aplicării” datelor învățate, ci înseamnă un mod activ de a învăța, de a cunoaște lumea, de manifestare liberă a copilului.

Decroly experimentează o nouă metodă de predare a scris-cititului, numită de el metoda ideovizuală sau globală. Dacă, în mod curent, se pornește de la unități minimale de compunere (sunet, silabă, cuvânt, propoziție, frază), pedagogul belgian începe cu „pictarea” unor fraze pentru ca, treptat, să coboare la unități mai mici. Prin exerciții reluate de mai multe ori pe zi, copiii reușeau să izoleze unități al căror sens trebuia înțeles și reținut. În continuare, se compuneau noi propoziții sau fraze cu unitățile asimilate. Punem sub semnul întrebării caracterul oarecum mecanic de învățare, faptul că există riscul unei pierderi a sensului celor însușite și învățate.

---

#### Temă de reflecție

Ce legături întrezăriți între principiul interdisciplinarității în învățământ și teoria lui Decroly privind centrele de interes?

---

### 2.3. Rezumat

Nefiind de acord cu metodele tradiționale de educație, Decroly teoretizează și aplică metoda centrelor de interes, cale prin care se acordă un loc important înclinațiilor, dorințelor și tendinței de muncă independentă a școlarilor. El propune ca întregul conținut al învățământului să fie grupat pe patru interese fundamentale: hrana, îmbrăcămintea, apărarea împotriva intemperiilor și munca în comun în folosul comunității. Pedagogul distinge trei stadii în procesul de învățământ: observarea, asocierea și exprimarea și introduce metoda ideografică de învățare a scris-cititului.

### 2.4. Texte reprezentative

Ovide Decroly, R. Buyse, 1929, *Introduction à la pédagogie quantitative*, Maurice Lamertin (éd.), Bruxelles.

„Problema școlară este o parte importantă a economiei sociale; este timpul să se spună că pedagogia este simultan primul și ultimul capitol al politicii. Spiritul noii educații constă în acea tendință spre o mai mare eficiență socială” (p. 1).

„Fenomenele conștiinței sunt esențialmente de *calitate*, adică țin mai degrabă de valori decât de *mărimi*. Este evident că intensitatea unui fenomen mental, tonalitatea unei tendințe pot varia, dar cum să măsoari valorile care nu pot fi reduse la continuuuri omogene și, în consecință, nu au nimic de-a face cu cantitativul?” (p. 7).

„Două atitudini principale sunt posibile în materie de educație: cea a idealismului, a calitativului, și cea a realismului, a cantitativului. Prima se preocupă mai ales de cauzele primare, de principii, de categorii, de idei directoare: este un spirit filosofic. Cealaltă se interesează mai mult de rezultate, de efecte, de consecințe, de fapte: este spiritul științific. În timp ce prima nu vizează decât finalități transcendente, scopuri îndepărtate, a doua nu reclamă decât un randament eficient, nu caută decât mijloace practice de a face să se producă o maximă eficiență la nivelul organizării școlare, nu vrea să judece instituția pedagogică decât în termeni de rezultate palpabile, și nu în termeni de scopuri problematice... Aceste două tendințe nu sunt numaidecât contradictorii. Ele sunt complementare” (p. 18).



### 3. Édouard Claparède (1873-1940)

**Repere biografice.** Medic, psiholog și pedagog elvețian, Claparède a fost profesor la Universitatea din Geneva. Psihologia a studiat-o cu Théodore Flournoy. Și-a luat doctoratul cu teza *Simfurile musculare*. A înființat Laboratorul de psihologie din cadrul Universității din Geneva. În 1912, înființează un Institut de științe ale educației, purtând numele lui J.-J. Rousseau, specializat în cercetări în domeniul pedagogiei și în pregătirea institutorilor. Principalele lui lucrări sunt: *Psihologia copilului și pedagogia experimentală* (1905), *Școala pe măsură* (1921), *Orientarea profesională, problemele și metodele ei* (1922), *Educația funcțională* (1931).

#### 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

În vederea înțelegerii proceselor psihice nu este de ajuns să cunoaștem numai mecanismul structural al psihicului, ci și funcțiunile actelor psihice pentru individ. O psihologie funcțională va pune problema invers de cum a fost pusă până la Claparède: nu ce este, din ce se compune un anumit fapt psihic, ci, în principal, la ce servește el în viața omului. Pedagogia funcțională iese din cadrul problemelor de cauzalitate mecanică și rămâne în acela al finalității și scopului. Concepția funcțională îl determină pe educator să considere viața sufletească a copilului ca având propria sa valoare, formând un tot, o unitate ale cărei mișcări converg spre realizarea unui scop. Pentru a cunoaște și a interpreta viața copilului, nu trebuie să-i judecăm manifestările *in abstracto*, ci, dimpotrivă, trebuie să le racordăm la contextul în care apar, la mediul lor natural. Viața psihică se manifestă ca un rezervor de energie dirijată spre anumite activități, toate fiind guvernate de legea trebuinței sau a interesului. „Trebuința – comentează Jean Piaget – fiind expresia unui rupturi de echilibru, iar interesul constând, după concepția sa profundă, într-o reglare a energiei disponibile, Claparède concepe întreaga viață mintală ca o perpetuă urmărire sau ca o reajustare continuă a echilibrului între tendințe ce acoperă un câmp tot mai vast, pe măsură ce crește distanța dintre trebuințe și satisfacerea lor” (Piaget, 1975, p. 14). Însăși inteligența este gândită ca o funcție ce răspunde nevoii de adaptare a copilului.

Criticând scientismul, dincolo de neutralitatea morală a psihologiei experimentale, Claparède atrage atenția asupra caracterului fundamental etic al activității oamenilor de știință. El enunță o triplă exigență în ceea ce privește cercetarea: „probitatea intelectuală în cercetare, responsabilitatea savantului în cetate, angajamentul colectiv al oamenilor de știință contra amenințării și întoarcerii dramatice la barbarie” (Hameline, 1993, p. 165).

#### 3.2. Concepția pedagogică

Claparède este întemeietorul și promotorul unei noi topici numite de el educație funcțională. Ar fi vorba despre un gen de educație care își propune să dezvolte procesele mintale considerate nu în sine, ci din perspectiva rolului, a utilității lor în viața activă prezentă sau viitoare. Educația funcțională are ca fundament trebuința copilului, interesul său de a se dedica unui scop. „Educația funcțională este aceea care se bazează pe o trebuință: trebuința de a ști, trebuința de a cerceta, trebuința de a privi, trebuința de a lucra. Trebuința,



interesul rezultând dintr-o necesitate, iată factorul care va face dintr-o reacție un act veritabil” (1973, p. 128). Claparède nu are în vedere copilul construit de diferitele teorii psihologice, ci se îndreaptă spre copilul real, așa cum există ca organism biopsihic, având anumite interese și necesități. Procesul instructiv centrat pe solicitarea atenției voluntare va fi înlocuit cu cel care îi va crea nevoia de a fi atent, fără a-l forța; activitățile desfășurate vor fi realizate cât mai plăcut, valorificându-se apetențele ludice ale copilului. Chiar și atunci când trebuie să impunem anumite cunoștințe fără vreun interes imediat, este indicat, crede Claparède, să ținem seama de pornirile naturale ale copilului și să facem aliați din înclinațiile lor reale. Într-un fel, funcționalismul lui Claparède aplicat la educație este un fel de „abordare economică” (Hameline, 1993, p. 167), unde se poate anticipa perspectiva sistemică actuală. În ecosistemul mediului apropiat, individul, purtător al dinamismului propriei creșteri, manifestă o serie de nevoi cărora le caută împlinire în mediul exterior, prin actualizarea unor interese multiple.

### Temă obligatorie

Indicați cel puțin trei modalități acționale prin care învățământul românesc poate deveni „funcțional”, în sensul dat de Claparède.

Pedagogul critică învățământul statornicit pentru că acesta are în vedere elevul mediu, standard, și nu individualitățile concrete. De aceea, el propune „școala pe măsură”, care să asigure succes tuturor în acord cu posibilitățile diferite ale publicului școlar. În acest sens, Claparède propune trei tipuri de organizare a claselor: clase omogene, clase mobile (organizate pe obiecte de învățământ) și structura pe opțiuni (fiecare elev va opta pentru un set de discipline în funcție de înclinațiile proprii). Exigențele funcționale au deschis un câmp larg de experimentare și au determinat o „revoluție copernicană” (cf. Hameline, 1986, p. 116) în legătură cu reprezentările despre statutul copilului.

Claparède a identificat trei etape ale procesului instructiv-educativ:

- trezirea unei trebuințe, a unui interes, a unei dorințe;
- declanșarea unei reacții menite să satisfacă respectiva trebuință;
- stimularea cunoștințelor prin care reacția respectivă poate fi controlată, îndrumată și condusă spre un scop.

Jocul este considerat activitatea prioritară de educație. Copilul își afirmă prin joc propria personalitate și își mărește sfera de cunoștințe și interese. „Trebuința de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm școala cu viața, să procurăm școlarului acele mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de clasă. Oricare ar fi lucrarea pe care voiți să o îndeplinească cel mic, dacă ați găsit mijlocul de a i-o prezenta astfel încât el s-o primească în calitate de joc, ea va fi capabilă să elibereze în favoarea sa comorile de energie ale copilului” (1973, p. 131). Trecerea de la activitatea ludică la munca propriu-zisă se va face treptat.

### 3.3. Rezumat

Claparède introduce o nouă paradigmă, cea a educației funcționale, conform căreia educația trebuie să formeze calități psihice luate nu în sine, ci în perspectiva funcțiunii pe care o vor avea în viața copilului. Învățământul trebuie să devină atractiv, iar

educatorul va ține cont de pornirile naturale ale copilului. Exemplul tipic de activitate ce se derulează în conformitate cu satisfacerea intereselor lăuntrice este jocul. Pedagogul a predat cu insistență pentru o „școală pe măsură”.

### Activitate

Comentați ideea exprimată în citatul următor :

„Eroarea capitală pe care o comitem obligând copilul să facă efort numai din sentimentul datoriei, din simplul respect al disciplinei abstracte, constă în aceea de a uita faptul că un copil nu este un adult și că valorile prețuite de adult nu corespund cu cele pe care le prețuiește copilul” (*Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, p. 99).

## 3.4. Texte reprezentative

Édouard Claparède, 1975, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„...Funcția jocului este de a permite individului să-și realizeze eul, să-și manifeste personalitatea, să urmeze, pentru un moment, linia interesului său major, atunci când n-o poate face prin activități serioase. Așadar, jocul este un înlocuitor, un succedaneu al activității serioase. Când este individul obligat să recurgă la joc? În două cazuri :

1) Când este incapabil de o activitate serioasă, din cauza dezvoltării sale insuficiente : cum este cazul la copil și uneori la adult.

2) Când împrejurările contingente se opun îndeplinirii unei activități serioase, care să satisfacă dorința respectivă ; este mai ales cazul adultului. Obstacolul poate fi de origine externă (mediu nepotrivit, care nu permite subiectului să-și realizeze dorințele, ca, de pildă, «jocul de-a războiul», practicat de ofițeri în timp de pace) sau de origine internă (cenzura morală, constrângerea socială, care opresc subiectul să reacționeze așa cum i-ar fi materialmente adecvat ; de pildă, satisfacerea gustului de aventuri prin lectura romanelor etc.).

În amândouă cazurile, activitatea este ludică prin faptul că mobilul exterior al activității este fictiv ; individul se sustrage realității, creându-și liber obiecte potrivite satisfacerii nevoii sale de expansiune și de realizare” (pp. 72-73).

„În afară de funcția sa cardinală, derivarea, jocul este util și din alte motive, pe care le vom indica pe scurt.

- 1) Jocul înlătură plictiseala pricinuită de lipsa de acțiune. Acest rol de divertisment al jocului mi se pare că se confundă cu rolul său derivator ; funcția jocului este, și în acest caz, aceea de a introduce elemente pe care mediul nu le oferă [...].
- 2) Jocul este element odihnitor. Odihna nu explică jocul, dar nu este mai puțin adevărat că jocul după muncă ne odihnește [...].
- 3) Jocul este și un agent de manifestare socială. Nu numai pentru că exercită mai dinainte la copil tendințele sociale, ci și pentru că le menține (serbări populare, reuniuni, baluri etc.) [...].
- 4) Jocul este un agent de transmitere a ideilor, a obiceiurilor, de la o generație la alta (legende, mituri, cântece, dansuri naționale, festivaluri istorice, ceremonii religioase). Este vorba aici cu adevărat de o funcție accesorie ; înțeleg prin aceasta că s-a folosit jocul, care exista deja, ca mijloc de educație populară...” (pp. 73-74).

„Copilăria servește la joc și la imitație. Un copil e considerat copil nu pentru că nu are experiență, ci pentru că simte nevoia naturală de a dobândi această experiență. Copilul este tânăr nu pentru că nu este mare, ci pentru că un instinct tainic îl împinge să facă tot ceea ce trebuie ca să crească” (p. 91).



„Avem aici elementele fundamentale ale unei pedagogii, care este, cred eu, cea adevărată. Ea constă în a nu activa copilul decât în măsura în care el simte nevoia naturală de activitate sau numai după ce am creat cu abilitate această nevoie, în cazul că ea nu este instinctivă, în așa fel încât obiectul acestei activități să captiveze copilul, să-i trezească dorința de a o stăpâni, și astfel această activitate, ea însăși, să aibă caracterul de joc. O educație care respectă legile dezvoltării naturale a copilului – singura eficace – trebuie să fie așadar atrăgătoare: materia ce se predă trebuie să intereseze elevul, iar activitatea pe care el o va desfășura pentru a poseda materia respectivă, munca pe care o va depune ca s-o asimileze și s-o stăpânească pe deplin, va lua atunci, în mod firesc, forma jocului” (p. 94).

\*

Édouard Claparède, 1973, *Educația funcțională*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Interesul, după cum am mai spus, nu este ceva misterios. Prin interes nu înțeleg deloc vreun agent specific, vreo entitate inteligentă, vreo entelexhie (suflet, spirit etc.) care ar veni să guverneze reacțiile noastre și să le adapteze trebuințelor. Este pur și simplu numele pe care-l dau cauzei sau coordonării cauzelor care declanșează conduita dominantă la un moment dat” (p. 56).

„...Orice trebuință tinde să reproducă reacțiile (sau situațiile) care au fost anterior favorabile, să repete conduita care a reușit într-o circumstanță asemănătoare” (p. 61).

„...Când o situație este atât de nouă încât nu evocă nici o asociație prin asemănare sau când repetiția similitudinii este ineficăce, trebuința declanșează o serie de reacții de căutare, reacții de încercare, de tatonare” (p. 64).

„...Democrația nu este o stare stabilă, o formă imuabilă, câștigată o dată pentru totdeauna, ceva static. Ea este, din contră, rezultatul unui proces esențialmente dinamic: din partea cetățeanului, o desfășurare continuă de energii tinzând către un scop superior, o victorie continuă a individului asupra lui însuși, în interesul comunității; din partea comunității, grija constantă de a asigura libera dezvoltare a acestor energii individuale, a acestor valori personale din care va rezulta, în final, fericirea comună” (p. 140).

„Concepția funcțională a educației

1) În țările «civilizate», școala, atât cea publică, cât și cea particulară (afară de câteva fericite excepții), consacră o mulțime de erezii fiziologice, psihologice și biologice, contra cărora Legile privind igiena mintală trebuie să lupte fără încetare. Erezii morale, de asemenea, căci de câte ori școala nu a distrus în sufletul copilului plăcerea de muncă și nu a aruncat asupra anilor copilăriei o umbră de șters?

2) Școala, pentru a-și îndeplini misiunea în felul cel mai potrivit, trebuie să se inspire de la o concepție funcțională asupra educației și învățământului.

Această concepție constă în a socoti pe copil în centrul programelor și metodelor școlare și în a considera educația însăși ca o adaptare progresivă a proceselor mintale la anumite acțiuni determinate de anumite dorințe.

3) Resortul educației trebuie să fie nu teama de pedeapsă și nici dorința unei recompense, ci interesul, interesul profund pentru ceea ce trebuie asimilat sau executat. Copilul nu trebuie să lucreze sau să se poarte bine pentru că trebuie să se supună cuiva, ci pentru că acest fel de a face este simțit de el ca o dorință. Într-un cuvânt, disciplina interioară să înlocuiască disciplina exterioară.

4) Școala trebuie să respecte perioada copilăriei. Adeseori ea a scurtat-o, trecând peste etape care ar fi trebuit respectate.

5) Școala trebuie să aibă în vedere dezvoltarea funcțiilor intelectuale și morale, mai mult decât să îndoape capul cu o mulțime de cunoștințe care, când nu sunt uitate îndată, rămân de cele mai multe ori cunoștințe moarte, care stau în memorie ca niște corpuri străine, fără nici o legătură cu viața.



6) Școala trebuie să fie activă, adică să pună în funcțiune activitatea copilului. Ea trebuie să fie mai mult un laborator decât un auditor. În acest scop o contribuție importantă și utilă o are jocul, care stimulează la maximum activitatea copilului.

7) Școala trebuie să trezească plăcerea pentru muncă. Deseori ea învață un copil a o detesta, fiindcă creează, în jurul datoriilor ce le impune, asociații afective neplăcute. Este deci necesar ca școala să fie pentru copil un mediu vesel, în care să lucreze cu entuziasm.

8) Se știe că viața ce-l așteaptă pe copil la ieșirea din școală este o viață în sânul mediului social. Prezintă munca și ramurile de studii sub un aspect vital înseamnă, de asemenea, a le prezenta sub aspectul lor social, ca instrumente de acțiune socială (ceea ce sunt în realitate). Școala a neglijat prea mult acest aspect social și, scoțând munca din contextul ei natural, a făcut din ea ceva gol și artificial.

9) În această nouă concepție a educației, funcția profesorului este complet transformată. Acesta nu mai trebuie să fie un atotștiutor însărcinat de a frământa inteligența și de a umple spiritul de cunoștințe. El trebuie să fie un stimulator de interese, de trebuințe intelectuale și morale. El trebuie să fie pentru elevii săi mai mult un colaborator decât un profesor *ex cathedra*. În loc de a se mărgini să le transmită cunoștințele pe care le posedă el însuși, el îi va ajuta să le câștige singuri prin muncă și prin cercetări personale. Entuziasmul, și nu erudiția, va fi virtutea sa principală.

10) Această nouă concepție asupra școlii și a educației cere o completă transformare în pregătirea profesorilor de toate gradele. Această pregătire trebuie să fie înainte de toate psihologică.

11) Observația arată că un individ nu produce ceva decât în măsura în care se face apel la forțele lui naturale. A ignora acest adevăr ar însemna să descoperi la ei forțe pe care de fapt nu le au. Este deci necesar ca școala să țină seamă mai mult de aptitudinile individuale și să se apropie de idealul «școlii pe măsură». S-ar putea ajunge aici lăsându-se în programe, alături de un program minimal, comun și obligatoriu pentru toți, asupra disciplinelor indispensabile, și un anumit număr de ramuri de învățământ, la alegere, pe care cei interesați le-ar putea aprofunda după dorință, indemnnați de interes, nu de obligația de a și le însuși în vederea susținerii unui examen.

12) O democrație, mai mult decât alt regim, are nevoie de o «elită» intelectuală și morală. Este deci în interesul societății, ca și al individului, de a se selecționa copiii bine dotați și de a-i plasa în condițiile cele mai potrivite dezvoltării aptitudinilor lor speciale.

13) Reformele preconizate mai sus nu vor fi posibile, dacă sistemul examenelor nu va fi profund revizuit. Necesitatea examenului împinge pe profesor, fără voia lui, mai mult să îndoape memoria elevului decât să-i dezvolte inteligența. Examenele, exceptând un minimum de cunoștințe indispensabile, ar trebui să fie suprimate și înlocuite printr-o apreciere făcută asupra lucrărilor individuale executate în cursul anului sau prin teste potrivite.

14) Psihologia experimentală este în măsură să furnizeze pedagogiei practice metodele potrivite pentru controlul valorii procedeelelor didactice și ale muncii școlare. Ea furnizează, de asemenea, metodele pentru diagnosticul mintal (testele mintale).

15) Inerția și rutina administrațiilor, fiind în mod tacit susținute de indiferența marelui public sau de neînțelegerea sa pentru reforma ce trebuie înfăptuită, legile de igienă mentală trebuie să întreprindă în toate țările o intensă propagandă în favoarea ideilor noi” (pp. 152-154).



**FIȘĂ**  
de evaluare a unității de curs cu tema :  
**„EDUCAȚIA NOUĂ” (I)**

Numele cursantului \_\_\_\_\_

♦ Subiectul

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc						Complet
-------	--	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care doresc să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin

✂



♦ Experiința de învățare

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs ?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ Standardul cursului

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs ?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsesc pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ Alte teme de studiu solicitate

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte :


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.

Unitatea de curs nr. 9

„Educația nouă” (II)

4. Adolphe Ferrière (1879-1960) .....	234
5. Roger Cousinet (1881-1973) .....	237
6. Célestin Freinet (1896-1966).....	241

---

**Obiectivele unității de curs :**

- surprinderea principalelor evoluții ale pedagogiei la începutul secolului XX ;
  - analiza detaliată a contribuțiilor fiecărui pedagog din această perioadă ;
  - realizarea unor conexiuni cu unele idei pedagogice avansate de predecesori ;
  - surprinderea tezelor viabile și a unor slăbiciuni ale construcțiilor pedagogice subsumate curentului „educației noi” ;
  - anticiparea unor construcții pedagogice contemporane.
-

## 4. Adolphe Ferrière (1879-1960)

**Repere biografice.** A fost profesor de pedagogie și de sociologie la institutul „J.-J. Rousseau” din Geneva. A fost și un propagator fervent al ideii unei „școli noi”. Astfel, a fost directorul Biroului internațional pentru școala nouă, înființat în 1899, care se va transforma în 1921 în Liga Internațională pentru Educația Nouă. În 1925, devine director al Biroului Internațional al Educației, instituție de prestigiu specializată în pedagogia comparată. A publicat numeroase lucrări, dintre care amintim: *Proiectul unei școli noi* (1909), *Autonomia școlarilor* (1921), *Educația în familie* (1923), *Școala activă* (1926), *Practica școlii active* (1924).

### 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

Concepția sa pedagogică se fundamentează pe patru axiome epistemologice: a) energismul, conform căreia omul, ca orice ființă, este animat din interior de o forță interioară ce amintește de elanul vital al lui Bergson; b) legea progresului, după care creșterea, dezvoltarea se realizează grație a două fenomene complementare ce se echilibrează: diferențierea și concentrarea funcțională; c) ereditatea, care indică faptul că specia se conservă prin neutralizarea caracteristicilor divergente și variază prin multiplicarea divergențelor; d) recapitularea, conform căreia dezvoltarea individului trece prin stadii ce reproduc la scară redusă pe cele ale speciei.

### 4.2. Concepția pedagogică

Adolphe Ferrière este un reprezentant al celui de al doilea val din curentul pedagogic „educația nouă”. El critică școala veche pentru că aceasta nu ține cont de psihologia copilului și se bazează pe autoritate și impunere. În concepția lui, la copil există un elan vital, o intensă energie internă care generează toate acțiunile acestuia. Spre deosebire de Henri Bergson, care a invocat la rândul lui un elan vital de origine transcendentă, Ferrière crede că acesta este propriu oricărui organism viu. La copil, de pildă, forța invocată se manifestă prin apetitul cunoașterii, ca un interes de a intra în datele lumii care îl înconjoară. Ființa umană se caracterizează prin interes, efort și act creator, toate avându-și originea în elanul vital. Copilul selectează din mediu ceea ce corespunde naturii sale. Este firesc ca la baza dezvoltării individuale să se afle contactul cu lucrurile și activitățile manuale, pentru că, pe filieră antropogenetică, dezvoltarea s-a făcut în interacțiune nemijlocită cu natura. Școala activă, pentru care militează el, caută să realizeze înainte de toate desăvârșirea a ceea ce este mai bun în natura proprie a copilului și nu adoptă o definiție *a priori*, un program sau o metodă prestabilită. Ferrière subliniază faptul că efortul copilului bazat pe interes este unul spontan. Dacă alegerea copilului se îndreaptă nu atât asupra lui *a ști*, ci asupra lui *a putea*, nu asupra unei înregistrări, ci asupra unei activități a mâinilor sau a



spiritului său, suntem în prezența a ceea ce se numește efortul creator sau expresia creatoare a copilului. Școala nouă, spre care tinde pedagogul, imaginată ca un internat familial, situat la țară, în care experiența copilului servește drept bază pentru educația intelectuală prin apelul adecvat la lucrările manuale, iar în cazul educației morale, prin practicarea unui sistem de autonomie relativă a școlarilor.

Inspirându-se din unele teorii biologice, Ferrière acceptă ipoteza paralelismului dintre evoluția individului și evoluția omenirii (ontogeneza repetă antropogeneza). Etapele de dezvoltare a individului corespund unor stadii din evoluția culturală a omenirii. Astfel, primii șase ani corespund perioadei vânătorului și păstorului primitiv; acum, accentul este pus pe dezvoltarea simțurilor. De la vârsta de șase ani până la doisprezece ani, suntem în stadiul de agricultor și meșteșugar, când domină interesele concrete și cele specializate. Perioada cuprinsă între doisprezece și optsprezece ani este cea a năvălirilor barbare, a constructorilor din epoca modernă și a constructorilor spirituali din Renaștere, fiind ipostaziate intuiția rațională și interesele abstracte. Urmează, între optsprezece și douăzeci de ani, perioada contractului social, dominată de raționalitatea de tip intuitiv, iar peste douăzeci de ani, de rațiunea pură.

---

#### Temă obligatorie

Sunteți de acord cu teza conform căreia există un paralelism între evoluția individului și evoluția omenirii? Argumentați punctul de vedere susținut.

---

Munca reprezintă activitatea dominantă în școala concepută de Ferrière. Nu orice activitate este indicată, ci doar cea liberă în care copilul manifestă o inițiativă proprie. Instruirea se face în timpul activităților practice, prin parcurgerea mai multor etape. Prima etapă constă în culegerea de date documentare din natură, ateliere, fabrici, magazine, muzee, monumente istorice, sub formă de eșantioane, desene, decupări. Universul de cunoaștere sporește progresiv, prin lectura suplimentară de cărți și reviste. Urmează clasarea datelor, mai exact ordonarea acestora pe teme și subteme. În continuare, are loc elaborarea unor documente, adică resistemizarea datelor și îmbogățirea lor prin consultarea de noi lucrări (dicționare, enciclopedii etc.). Elevii problematizează și emit unele ipoteze. Profesorul realizează o prezentare sintetică a subiectului, căutând să răspundă la întrebările ridicate. Se elaborează un „caiet al vieții”, care structurează datele în anumite pagini, ce se circumscriu unei programe de învățământ mai elastice, dar îndeajuns de cuprinzătoare. În domeniul educației morale, este fructificată autonomia elevilor. „Numai viața te învață despre viață – crede Ferrière. Nu noi creștem copiii, ei se cresc. Rolul nostru principal este de a crea mediul din care ei își vor extrage forța prin care devin mari; al doilea rol pe care îl avem este să-i orientăm. Dar numai varietatea și bogăția acestui mediu vor permite copilului să diversifice și să-și îmbogățească experiența de viață, să-și diferențieze facultățile, să-și concentreze voința și inteligența, să se ridice, prin lenta adaptare la viață, spre lenta adaptare a lumii la un ideal superior” (1973, p. 79). Educatorul are rolul unui sfătuitor, al unui consilier atent și discret. La stadiul autonomiei se trece numai după ce elevii au cunoscut o perioadă de autoritate consimțită (între șase și doisprezece ani). Autonomia se sprijină pe implicarea liderilor naturali, informal ai clasei, cei pe care colegii îi susțin și-i respectă. Solidaritatea grupului se fixează nu prin măsuri negative împotriva dizidenților, ci – mai ales – printr-o emulație care acționează ca un element pozitiv de coeziune. Școala activă cultivă treptat aptitudinea pentru efort susținut și perseverent. Efortul impus se răzbuună – crede Ferrière – sub formă de anarhie. De aceea,

este nevoie să se valorifice pornirea incipientă spre libertate și autonomie pentru ca pe baza ei să se formeze personalități echilibrate și armonioase.

#### 4.3. Rezumat

Reprezentant al școlii active, Ferrière a exprimat un punct de vedere în favoarea autonomiei elevilor și a libertății acestora de a se forma. Respingând sistemul livresc de instruire, el reclamă o mai puternică legătură a copilului cu lumea prin cunoașterea directă a naturii, a realizărilor omului, a operelor culturale din muzee, expoziții etc. Ferrière a valorizat efortul individual al elevului de a cunoaște și de a se forma, fiind adeptul unui paralelism dintre viața individuală și evoluția socioculturală a speței umane.

##### Activitate

Comentați următorul pasaj:

„Copilul nu este un adult incomplet: el este, la fiecare vârstă, o ființă *sui-generis* și metodele potrivite pentru adult nu sunt bune pentru el. În multe privințe, el este un primitiv, un neevoluat, un echivalent al sălbaicului, având, în plus, o întreagă lume de virtualități încă latente în interiorul organismului său fizic și psihic și care, la momentul potrivit, vor ieși la suprafață” (*Școala activă*, p. 16).

#### 4.4. Texte reprezentative

Adolphe Ferrière, 1973, *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„O activitate mecanică, impusă din afară, nici nu merită numele de muncă. Adevărata muncă este o activitate spontană și inteligentă care se exercită dinăuntru în afară. Chiar dacă ocupația pe care o desfășurăm nu a fost obiectul unei alegeri libere din partea noastră, chiar dacă o forță exterioară sau împrejurări speciale fac din ea o necesitate a noastră, o asemenea ocupație nu este o muncă demnă de acest nume decât în măsura în care punem în ea ceva din noi înșine, din clarviunea noastră, din efortul nostru, din inima noastră” (p. 11).

„Consider deci că putem distinge în creația copilului cinci elemente:

1. Creația rezultă dintr-o inspirație spontană (nu se creează din ordin).
2. Această inspirație este încărcată cu un potențial afectiv (pentru a crea e necesară bucuria).
3. Această inspirație urmărește un scop (o imagine de transpus în realitate, o idee, așezarea într-o ordine nouă a unor elemente vechi, dobândite sau imitate); acesta este elementul intelectual al creației.
4. Ea se exprimă printr-o activitate a spiritului sau, mai adesea, a spiritului și corpului, oricare ar fi proporția între ele.
5. În fine, această expresie este relativ nouă, ceea ce o deosebește de o simplă imitație” (p. 34).

„A educa înseamnă a porni de la ceea ce este, cu scopul de a conduce (*ex-ducere*) spre ceea ce e mai bine; de unde, așa cum am mai spus, necesitatea unei viziuni clare la adult, a unei viziuni din ce în ce mai clare la copil, asupra ierarhiei valorilor spirituale, normă după care și unul, și celălalt își vor orienta existența. Căci, să o spunem din nou, adultul nu se află aici pentru a exercita în numele său personal o autoritate arbitrară; el se află aici pentru a încuraja voința cea bună a copilului în numele unor valori spirituale: dragoste, rațiune, adevăr, bine. El trebuie să fie acel care luminează conștiința copilului, care pune această conștiință în situația de a crește și a-și impune



puterea. Autoritatea lui nu trebuie să fie decât o autoritate morală, aceea care se impune de la sine oricărui om când acesta se află în prezența unei personalități care vede mai repede și mai sigur unde este binele” (pp. 61-62).

„Bazându-mă pe indicațiile ce le dau legea biogenetică și evoluția tipurilor psihice, deosebesc în viața copilului și a adolescentului șase perioade, perioade ce mi se par a forma fiecare un tot separat sau cel puțin prezentând caracteristici destul de clare, destul de diferite de ale perioadelor ce precedă sau urmează, pentru a merita să fie tratate pentru ele însele.

1. Să lăsăm la o parte prima perioadă, aceea a intereselor senzoriale, a copilașilor de 1, 2, 3 ani. Studiul ei aparține lucrărilor de puericultură. Nu ne ocupăm aici decât de cei mari, care au vârsta de a merge la școală.
2. Copiii de 4, 5 și 6 ani sunt în perioada de copilărie pe care o putem numi perioada intereselor împrăștiate sau vârsta jocului. În acest timp, copilul aparține încă în întregime familiei. Se poate spune că e la «vârsta de aur».
3. Vârstele de 7, 8 și 9 ani formează ceea ce eu am denumit perioada intereselor imediate. Din punct de vedere social, e vârsta clanului sau a tribului, aceea în care domină interesele păstoritului și agriculturii.
4. La 10, 11, 12 ani, copilul parcurge perioada intereselor concrete specializate sau vârsta monografiilor: vârsta școlii, a meșteșugarilor, a diviziunii muncii.
5. Adolescentul de 13, 14 și 15 ani se ridică la perioada intereselor abstracte simple. Această etapă ajunge la ceea ce eu am numit vârsta constructorilor, care precedă pe aceea a organizatorilor.
6. În fine, tânărul de 16, 17 și 18 ani vede înflorind facultățile sale superioare în perioada intereselor abstracte complexe. E prin excelență vârsta pregătirii pentru viața socială, aceea în care, cum spune Aristotel, omul se manifestă ca «*zoon politikon*», ca animal social” (p. 86).

„Școala activă își fixează ca scop să păstreze și să crească energiile utile și constructive ale individului pentru a face din el o personalitate autonomă și responsabilă. Tot ce este predat din afară, fără contact cu energiile interioare, tinde să dezechilibreze ființa și deci îi este vătămător. Tot ce favorizează energiile constructive este bun.

Școala activă pornește de la copil, așa cum este el; ea îi aduce hrana spirituală de care are nevoie pentru a-i îmbogăți sau diferenția aptitudinile pe care le are deja și pentru a concentra și unifica aptitudinile noi pe care le câștigă.

Școala activă acționează nu asupra simptomelor exterioare ale binelui și răului, ci asupra izvorului lor profund. Ea caută să cunoască subconștientul: instincte, tendințe, impulsuri, intuiții și interese spontane, pentru a le folosi, a le canaliza și a le face să servească progresul spiritual al copilului.

Școala activă caută să facă să predomine spiritul, adică inima, intuiția, rațiunea și voința în esența lor calitativă. Spiritul intră în posesia tendințelor subconștiente: e ceea ce se cheamă stăpânirea de sine” (p. 183).

## 5. Roger Cousinet (1881-1973)

**Repere biografice.** S-a născut în 1881 și a fost succesiv institutor, inspector școlar și profesor de pedagogie la Sorbona. Face parte din a doua generație a teoreticienilor integrați curentului *educației noi* și a adus o contribuție hotărâtoare la renovarea învățământului francez. Este influențat de Ribot și Binet (sub aspectul metodologiei) și de sociologia lui Durkheim. Este inițiatorul metodei de muncă liberă pe grupuri a elevilor. Ideile sale pedagogice sunt expuse în mai multe lucrări: *O metodă de muncă liberă pe grupuri* (1945), *Munca pe echipe în școală* (1949), *Lecții de pedagogie* (1950), *Educația nouă* (1950), *Formarea educatorilor* (1952).



### 5.1. Concepția pedagogică

Educația, după Cousinet, nu este ceea ce se înțelege îndeobște – o acțiune pe care dascălul o exercită asupra elevilor –, ci este o activitate prin care copilul, plasat în condiții favorabile, acționează în sensul propriei evoluții, cu ajutorul educatorului care devine un consilier, un facilitator al expansiunii libere a acestuia. Prin urmare, metodele active ar trebui să fie instrumente nu de predare, ci de învățare, care ar trebui să fie puse în mână elevilor și de care s-ar servi atunci când este cazul. Educația nouă, pentru care pledează Cousinet, nu este altceva decât înlocuirea activității educatorului prin activitatea copilului. „Elevul nu se duce la școală pentru a fi învățat, adică pentru a fi supus activității didactice a unui adult, ci frecventează școala pentru a se instrui, adică a-și exercita propria sa activitate” (Cousinet, 1978, p. 3). Este ipostaziat aici un radicalism pedagogic, dificil de concretizat și acceptat cu greu chiar de către unii reprezentanți ai educației noi.

Învățământul, prin chiar natura acestuia, stopează activitatea creatoare a elevului. Primul contact cu învățământul creează o stare inhibitivă atât pe plan fizic, cât și mental. Învățământul îl împiedică pe copil să se dezvolte natural. Trebuie schimbată radical metodologia didactică, în sensul punerii în centrul atenției a elevului. Metoda trebuie să treacă de la profesor la elev. Ea va deveni apanajul celui educat, al beneficiarului formării.

Roger Cousinet a experimentat metoda de muncă liberă pe echipe. El a observat că există la copil o tendință naturală de a se grupa spontan, după anumite afinități preferențiale sau acționale. Echipa este suverană, iar educatorul supraveghează și intervine uneori. După Cousinet, grupul reprezintă un mediu educogen privilegiat. Acesta îngăduie o punere de acord dintre interesul general și egocentrismul individual, determinând consolidarea solidarității. În general, educația nouă a făcut loc muncii cooperative. „Ea încerca să dea nevoilor școlare forma unor sarcini care puteau să fie îndeplinite și realizate imediat în comun chiar în clasă sau presupuneau însumarea eforturilor individuale. Ea vrea să fie o școală a asocierii, a cooperării, a solidarității ce se substituie concurenței școlare” (Bloch, 1973, p. 148).

Pedagogul francez a observat că, între 9 și 12 ani, nevoia de socializare a copiilor este puternică. În școala pe care a coordonat-o, le-a îngăduit copiilor ca, timp de câteva săptămâni, să se grupeze spontan în echipe de lucru. Dacă la început aceste grupuri se destrămau relativ repede, cu timpul, o dată cu apariția unor relații afective mai profunde, elevii erau antrenați în comun la rezolvarea unor sarcini de învățare sau de muncă. Echipa este alcătuită în medie din 6 elevi, iar aceasta se fixa, după unele discuții preliminare, asupra unei teme, fiecare elev preluând o secvență a sarcinii care se potrivea cu interesele și înclinațiile sale. Educatorul avea datoria să supravegheze lucrul și să intervină atunci când credea de cuviință. La sfârșitul zilei, după adunarea și sintetizarea observațiilor personale, experiențele grupurilor erau împărtășite în comun, realizându-se comentarii. Sarcina educatorului era de a fi atent pentru a nu introduce în viața copilului, prin intervenții inoportune, trebuințe artificiale. Copiii trebuiau să se bucure de întreaga libertate de mișcare. „Orice trebuință produsă la copil prin intervenția directă a adultului nu este o trebuință naturală”, conchide Cousinet (1978, p. 68). Metoda sa prezintă și unele dezavantaje: elevii sunt mai mult formați decât instruiți, nu toți elevii devin efectiv activi, sprijinindu-se pe efortul colegilor lor, nu toți își dezvoltă și valorifică autonomia. Evidențierea rolului grupului școlar, ca și încercarea de individualizare a actului paideutic sunt merite incontestabile ale pedagogiei lui Cousinet.

### Temă obligatorie

Arătați cum pot fi preluate ideile lui Cousinet în perspectiva valorificării activității în grupuri la disciplina pe care o predăți.

Pedagogia tradițională este criticată de Cousinet pentru că aceasta construiește artificial mediul de învățare și îl silește pe elev să se integreze într-un program. Pentru educația nouă, prioritară este trebuința copilului, mediul fiind adaptat la respectiva trebuință. Pedagogia nouă acordă o mare importanță cunoașterii copilului. Libertatea de care trebuie să se bucure copiii implică posibilitatea indivizilor de a reacționa la stimulii corespunzători unei trebuințe interioare. Pentru ca o trebuință să fie satisfăcută, se cer a fi îndeplinite mai multe condiții:

- copilul să poată alege liber o anumită situație de învățare;
- după studierea situației și examinarea forțelor, acesta trebuie să aibă libertatea de a întreprinde acțiunea;
- copilul va trebui să aibă timp suficient la dispoziție pentru a face acțiunea respectivă;
- în cazul acțiunii, să fie sigur că va primi, dacă este nevoie, ajutorul educatorului.

Cousinet pune accentul pe trebuința de socializare, care se manifestă difuz în primii ani de viață, iar pe la vârsta de 12 ani se metamorfozează în trebuința de securitate, de reușită, de încredere. Grupul va avea siguranța că nu este amenințat și că se poate structura și dezvolta în libertate. În grupa activităților creative se înscriu activitățile artistice, jocul de rol, munca manuală. În aceste domenii libertatea este totală. Adesea, grupurile constituite se destramă, întrucât redactarea unui poem sau pictarea unui tablou sunt activități de punere în valoare a unor expresii individuale puternice. În acest caz, educatorul va da dovadă de înțelegere și simpatie.

Educația reprezintă o igienă sistematică, extinsă, mai exact o puericultură care nu mai este limitată la vârsta primei copilării, ci se extinde la vârstele școlare. Educația nouă pretinde să nu prezentăm nimic copiilor fără manifestarea cererii lor. Educatorul se va adresa copilului numai atunci când el o cere. Inițiativa este transferată copilului, iar educatorul este condamnat să aștepte incitări ale acestuia. Copilul devine suveran, iar maturul, un observator răbdător.

## 5.2. Rezumat

Cousinet a experimentat metoda muncii libere pe echipe. Pentru el, grupul constituie un mediu educativ important pentru socializarea individului. Sarcina educatorului este de a interveni numai când este cazul și de a nu introduce trebuințe artificiale. Pedagogia sa lasă pe un plan secund obiectivul informativ al educației. Cousinet a format și a fructificat spiritul de inițiativă, ca o cale sigură de atingere a autonomiei de către elevi.

### Activitate

Realizați un scurt comentariu pornind de la următorul citat:

„Un elev cultivat nu este deloc un individ care posedă anumite cunoștințe, care a primit o anumită instrucție, care a reținut pe un timp mai lung sau mai scurt acel «câte puțin din



toate» numit cultură generală, expresia neputând să aibă pentru educația nouă alt sens decât cel pe care l-am indicat. Cultivat este acela care, în toate stadiile dezvoltării sale, a putut răspunde liber la toate excitațiile mediului în care trăia și și-a satisfăcut toate nevoile” (*Educația nouă*, p. 108).

### 5.3. Texte reprezentative

Roger Cousinet, 1978, *Educația nouă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Orice acțiune directă a adultului asupra copilului creează trebuințe artificiale. Orice trebuință apărută fără această acțiune este o trebuință naturală, care trebuie satisfăcută.

Educatorul însă nu trebuie să intervină nici în satisfacerea unei trebuințe naturale, nici în crearea unei trebuințe fictive. Când spunem că nevoile naturale trebuie satisfăcute, nu înțelegem că lucrul acesta trebuie să-l facă educatorul, ci el trebuie să permită copilului să și le satisfacă singur, adică să nu-i stingherească cu nimic activitatea care tinde spre această satisfacere, să-l lase să crească, să se dezvolte, să trăiască și, în tot timpul copilăriei, educatorul să acționeze, cum face o mamă bună sau o doică experimentată, în primii doi ani, organizând mediul necesar acestei vieți, încât să conțină, din punct de vedere material și spiritual, toate elementele de care are nevoie” (pp. 69-70).

„Educația nouă nu urmărește altceva decât o igienă sistematizată și lărgită, adică o puericultură care nu va mai fi limitată la prima copilărie, ci se va extinde la întreaga copilărie, la adolescență, la tinerețe. Această puericultură extinsă știe chiar că are mai puțină trebuință de a discrimina trebuințele speciei de acelea ale individului, decât s-a crezut mai întâi” (p. 100).

„Nu educatorul trebuie să satisfacă trebuințele copilului; acesta și le ia asupra-și în mod ireproșabil dacă mediul conține excitanții necesari. Așadar, educatorului îi rămâne mult mai puțin datoria de a aplica o teorie decât de a o cunoaște” (p. 100).

„Educația nouă îi cere să aștepte ca persoana sa să fie cu adevărat un stimulent, provocând reacții firești, satisfăcând o trebuință, și să nu se prezinte elevilor săi, ca toate celelalte elemente ale mediului, decât la cererea lor. Nu trebuie nici să se impună, nici chiar să se ofere copiilor, el trebuie să fie prezent cu o prezență nu numai materială, ci reală și totală, în felul aceleia pe care am arătat-o când am vorbit despre încredere și ajutor” (p. 101).

„Ca bun igienist, educatorul, ajutat de ceea ce îl învață psihologia, pregătește mediul potrivit pentru fiecare vârstă. Are toate motivele să creadă că, în fiecare din aceste medii, orice copil își va găsi stimulenți și-și va satisface trebuințele sale adevărate” (p. 101).

„Educatorul hotărât să se transforme în igienist nu este deci dezarmat; poate organiza un mediu probabil, fără să se expună mai întâi la riscuri serioase de insucces. El va modifica acest mediu, îl va îmbunătăți, îl va îmbogăți, datorită descoperirilor succesive ale psihologiei copilului și datorită propriilor sale observații și experienței. Va găsi alt ajutor chiar la copii, care, nu trebuie să uităm, vor fi în acest mediu igienic făuritorii propriei lor dezvoltări” (p. 102).

„Educația cade în sarcina copilului, și nu în a sa (a profesorului, n.n.). Igienistul nu trebuie să intervină în această sarcină a copilului, în această activitate, ci să asiste numai la desfășurarea ei. În consecință, este evident că trebuie să se ferească de orice apriorism. Știind că numai copilul hotărăște satisfacerea trebuințelor sale, el nu va susține calitățile generale ale unui anumit mod de prezentare a elementelor din mediu. Fiecare copil, la fiecare stadiu, va alege elementele care-i convin și în modul în care să-i permită asimilarea lor. Astfel, igienistul, nemaifiind obligat să țină lecții, va fi, în tot timpul dezvoltării copilului, un observator atent, notând minuțios toate reacțiile acestuia și gata oricând «să modifice mediul în modul cel mai favorabil dezvoltării lor»” (p. 103).



„Nemaifiind ocupat cu transmiterea cunoștințelor, nemaiaivând deloc această preocupare, el continuă să dobândească cunoștințe și seamănă astfel într-o anumită măsură cu elevii săi, păstrând privilegiul de a nu fi niciodată un adultus complet, de a nu fi încetat niciodată să crească. Alături de elevii săi, se dezvoltă și el, continuă să profite de toate descoperirile psihologiei copilului, devine în fiecare zi un observator mai bun, aduce copiilor un ajutor din ce în ce mai inteligent și mai util. Iubește mai mult copiii trăind împreună cu ei, fără nici o preocupare de a avea un rol și de a-și dovedi superioritatea, este mereu el însuși, constant, și satisface tot mai bine trebuințele lor afective. Este cu adevărat tovarășul lor” (pp. 103-104).

## 6. Célestin Freinet (1896-1966)

**Repere biografice.** S-a născut la Gars, regiunea Alpilor Maritimi, într-o familie modestă de țărani. Urmează cursurile École Normale din Nisa, până în 1915. O dată cu începerea primului război mondial, este trimis pe front și este rănit grav, drept urmare petrecând mai mulți ani prin spitale. În 1920, se reîntoarce în învățământ, ca institutor la Bar-sur-Loup, iar în 1923 termină cursurile Facultății de Litere. În 1926, folosește pentru prima dată textul imprimat în calitate de mijloc pedagogic de exprimare. După 1927, organizează mai multe congrese internaționale pentru difuzarea ideilor sale pedagogice. În 1935 deschide o școală la Vence. În timpul celui de-al doilea război mondial, devine un militant activ în Rezistența franceză. Principalele lucrări sunt: *Educația muncii* (1946), *Pagini ale părinților* (1949), *Eseuri de psihologie sensibilă aplicată la educație* (1950), *Formarea copiilor și a tineretului* (1960).

### 6.1. Premise ale gândirii pedagogice

Cocepția sa pedagogică este prefăcută de interesante intuiții psihologice. După Freinet, procesul vital este posibil datorită prezenței unui potențial maxim de viață la nivelul fiecărei ființe. Această putere, precum grăunțele de grâu, însuflețește creatura cu un avânt invincibil, o propulsează spre realizarea deplină a destinului său. Ființa umană – crede Freinet – e însuflețită, în toate domeniile, de un principiu de viață care o îndeamnă să urce fără oprire, să crească, să se perfecționeze, să stăpânească mecanismele și instrumentele, pentru a dobândi maximum de putere asupra mediului care o înconjoară. Secretul ființei trebuie aflat în tendința sa propulsivă, de creație și de acțiune. Integrarea ființei într-un ambient propice constituie condiția pentru o dezvoltare armonioasă. Când copilul este mic, nevoile dominante sunt cele de alimentare și de securitate. Mai departe, ființa urcă progresiv spre alte nevoi de ordin superior. Primează nevoia fără sfârșit de a înainta cu ajutorul încercărilor, de cunoaștere și de cucerire a adevărului prin încercare și eroare, care se găsește la baza oricărui progres, pentru care omul e urmărit de o curiozitate profundă, de o insatisfacție care îl împinge către „amețeala” infinitului.

### 6.2. Concepția pedagogică

Freinet pune accentul pe manifestarea liberă, spontană a copiilor. El acordă un mare credit exprimării prin intermediul textelor și al desenelor, introducând în școală o tehnică nouă –

imprimeria. Tipografia este considerată nu numai o metodă de individualizare a învățării sau de autoeducare, ci și o cale de instruire generală, de formare a unor comportamente și deprinderi (agilitatea mâinilor, finețea mișcărilor, memoria, deprinderea de a scrie corect etc.). Renunță la manualele clasice în beneficiul unor „cărți” sau fișe compuse de elevi. Freinet înființează la Vence o școală bazată pe introducerea imprimeriei și tot aici va realiza o serie de cursuri pentru educatorii care au adoptat noul sistem de instruire. Un loc aparte îl ocupă corespondența școlară, respectiv schimbul de texte libere realizate de copiii din mai multe școli și prin care se puteau îmbogăți experiențele lor curente. Pe lângă cele două tehnici invocate, Freinet a mai utilizat următoarele mijloace în practica instructiv-educativă: desenul liber, fișierul școlar, cooperativele școlare, studiul mediului local, jurnalul de perete, grădina și atelierul școlar, proiecțiile de filme, discurile, radioul și televiziunea. Apelul la mai multe mijloace va modifica raportul tradițional dintre profesor și elevi. Copilul dobândește mai multă autonomie, luând cunoștință de propriile resurse sau limite. Dascălului i se cere o participare efectivă și un spirit deschis, novator. El nu mai vine în fața elevului pregătit cu formule știute, ci experimentează direct noi metode de învățare. Important pentru dascăl este să cerceteze și nu să aplice clișee acționale uzate. Freinet introduce în clasă o altă atmosferă, de încredere, colaborare, de solidaritate reciprocă și înțelegere. Competiția individualistă și plafonarea colectivistă sunt înlocuite cu tendința de a valorifica potențialul fiecărui copil, efortul și angajarea personală, recunoscându-se fiecăruia în parte individualitatea cu competențele și disponibilitățile diferite. Dimensiunile afective și motivaționale ale învățării sprijină și edifică traseul cognitiv. Nu cunoaștem de dragul de a cunoaște, ci cunoaștem pentru că vrem și ne place să aflăm ceva. Punându-și întrebarea dacă școala trebuie să fie templu sau șantier, Freinet înclină să considere că școala este un șantier unde, prin tatonări și experimentări, se solicită în mod oportun resursele, inteligența și nevoile atât ale profesorilor, cât și ale elevilor.

Eforturile lui Freinet se concentrează înspre două direcții: a) cercetarea materialelor și a tehnicilor de lucru, adaptabile oricărei situații școlare și b) promovarea unei cooperări constante între oamenii din școală, din a căror activitate trebuie să se zămislească cele mai bune instrumente. De altfel, în legătură cu noțiunea de metodă, el dezvoltă o întreagă teorie. În loc de metodă, pedagogul nostru preferă termenul de tehnică. Pentru el, metoda este sinonimă cu staticul, cu imobilul; metodei îi lipsește dinamismul, capacitatea de modificare, de perfecționare, de adaptare la varietatea și mobilitatea situațiilor. Preferă să invoce conceptul de tehnică educativă, aceasta fiind un ansamblu de instrumente materiale, de procedee didactice ce rezultă dintr-o experimentare și activare de către educator. Tehnicile lui Freinet sunt purtătoare de valori educative în măsura în care permit degajarea și actualizarea valorilor care nu există pentru sine, ci se găsesc și se înfăptuiesc de către cei care le promovează în viața școlară.

Pentru Freinet, sarcina unei pedagogii concepute funcțional rezidă în a crea cadrul dezvoltării personalității urmând cursul firesc al lucrurilor, și nu în a lăsa influențele din exterior să fie atotputernice. Adevărata educație este aceea care face ca individul să-și adapteze la mediu propria sa dezvoltare. De aceea, tatonarea deține un loc aparte în educație. Ea nu este un proces exclusiv personal, ci presupune intervenția inteligentă a mediului, organizarea lui astfel încât să fie bogat în posibilități și să suscite examinarea cât mai rapidă, completă și profundă.

Școala sa este constituită din laboratoare, și nu din săli de clasă obișnuite. Ca și la Dewey, activitățile manuale selectate sunt tipic artisanale, oferind elevilor posibilitatea de a menține contactul cu activitățile fundamentale pe care copilul le întâlnește în mediul înconjurător. În laboratoare se editează experiențe de bază, cu rezonanțe cultural-sociale directe asupra indivizilor ce se formează.



Introducerea imprimeriei constituie marea noutate adusă de Freinet. Trebuie să remarcăm faptul că noua școală nu are ca scop pregătirea profesională și nu se concentrează pe formarea în meseria de tipograf. Tipografia este un pretext tehnic ce mijlocește instruirea și educarea personalității.

Dar în ce constă în mod concret tehnica textului liber și imprimeria în școală? Textul liber este acela pe care copilul îl scrie fără a fi constrâns, atunci când crede de cuviință – căutându-și singur subiectul. Textele sunt redactate fie la școală, fie acasă. La începutul zilei, textele sunt citite și se selectează prin vot cele ce urmează a fi publicate. Până la tipărire, se derulează un program de perfectare a textului, ocazie cu care elevii învață destul de multe lucruri. O „punere la punct” a textului presupune discuții de ordin ortopic, sintactic, stilistic. Cu acest prilej, se poate trece și la chestiuni mai generale, cum ar fi explicații gramaticale sau exerciții de conjugare a verbelor. După finalizarea textului, urmează activitățile manuale de culegere, tamponare, tipărire. Valorificarea textelor continuă prin trimiterea acestora spre școlile afiliate la noul sistem educativ. Corespondența școlară constituie complementul indispensabil al tipografiei școlare. Copiii vor intra în contact cu alte obiceiuri, tradiții, moduri de a gândi, extinzând experiența lor curentă cu forme culturale necesare unei înțelegeri adecvate a realității, părăsind închiderea egocentrică în favoarea unei perspective deschise, eterocentrice.

---

#### Temă obligatorie

Adaptați ideea avansată de Freinet a tehnicii imprimeriei în școală la specificul disciplinei pe care o predăți.

---

### 6.3. Rezumat

Freinet este un inedit reprezentant al educației noi. El consideră că principiul fundamental al educației constă în realizarea instrucției prin activitatea independentă a copilului. Originalitatea pedagogiei lui Célestin Freinet rezidă în introducerea imprimeriei, a textului liber și a corespondenței școlare în procesul de instrucție și de educație. Aspectul relațional cunoaște o modificare esențială. Profesorul devine un experimentator, împreună cu elevii săi. Se aduce în clasă o atmosferă de cooperare reală între elevi și între aceștia și profesor. Lucrările elaborate sunt schimbate cu cele realizate de colective de elevi din școli similare. Freinet minimizează rolul manualelor tradiționale, considerându-le artificiale și golite de viață.

---

#### Temă de reflecție

În ce măsură ar putea fi activată ideea corespondenței școlare în școala românească? Ce valențe educaționale ar avea această tehnică?

---



## 6.4. Texte reprezentative

Célestin Freinet, 1950, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

„Un copil se naște și crește precum grăunțele de grâu. Dacă mediul în care se găsește asigură principiile esențiale pentru alimentația sa [...] într-o atmosferă favorabilă, iluminată de o lumină puternică și de o afecțiune atentă, tânăra ființă crește și ea, cu maxima putere de care este capabilă” (p. 2).

„Contrar convingerilor obișnuite care au contribuit la acreditarea teoriilor psihologilor și filozofilor și concepțiilor religioase bazate pe o eminentă funcție a sufletului, nu am descoperit la copil nici un proces special determinat de o inteligență specifică naturii umane. Dimpotrivă, a trebuit să scoatem în relief universalitatea marilor legi ale vieții, fie ea vegetală, animală sau umană” (p. 71).

„Jocul și munca se confundă, jocul nefiind altceva decât o formă de muncă mai bine adaptată ca munca arbitrară a adulților, la necesitățile funcționale ale copiilor, și care se desfășoară într-un mediu și într-un ritm cu adevărat pe măsura lor” (p. 206).

\*

Célestin Freinet, 1960, *Le texte libre*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

„Nu poate exista educație fără influență asupra copilului, directă sau indirectă, din partea educatorilor [...]. Copilul nu va învăța să scrie corect dacă nu va avea în permanență sub ochi perfecțiunea textelor scrise sau tipărite [...]. Atunci, vom pune la punct împreună textul care a fost ales în mod liber pentru a alcătui o pagină care să păstreze din gândirea copilului tot ceea ce este unic, original și profund uman, și care totuși să fie prezentat într-o formă și cu o pregnanță expresivă așa încât să ajute copilul să avanseze, cu ajutorul «tatonării» experimentale, în domeniul cunoașterii și al întrebuințării limbajului” (p. 38).

\*

H. Alziary, C. Freinet, 1947, *Les correspondances scolaires*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

„A tipări numai pentru plăcerea de a tipări este un pic ca și când i se oferă copilului o cazma pentru a lucra în nisip sau în pământ fără a-i da posibilitatea elementară de a semăna și de a face să producă terenul proaspăt arat.

Tipografia în școală este sapa, unealta deja perfecționată care permite realizări entuziasmante.

[...] În acest sens afirmăm mereu: corespondența interșcolară este complementul indispensabil al tipografiei în școală.

Dacă folosiți tipografia pentru ea însăși, riscați să deveniți deziluzionați și obosiți. Cu corespondența interșcolară atingeți o nouă coardă ale cărei vibrații nu vor face altceva decât să amplifice și ale cărei consecințe școlare, intelectuale, afective și sociale sunt incalculabile” (p. 96).

\*

Célestin Freinet, 1966, *Essai de psychologie sensible*, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.

„Orice constrângere, orice obstacol care stânjenește și împiedică această realizare dinamică a destinului intim al ființei este simțită ca o periculoasă ruptură a echilibrului necesar. Scăderea potențialului de viață trezește un sentiment de inferioritate și de neputință, care este pentru noi o durere profundă, așa cum lovitura care ne atinge corpul riscă să ne reducă puterea fizică, să ne dezechilibreze organismul și să ne pricinuiască suferință, care nu este altceva decât traducerea în limbajul senzațiilor a loviturii suferite.

Prin împropătarea normală a acestui potențial de viață, omul, dimpotrivă, își alimentează sentimentul de putere, tot atât de esențial pentru el ca și respirația, a cărei întrerupere provoacă senzația de asfixie și care prin ritmul ei regulat apare ca o exaltare a acestui instinct al vieții, în lipsa căruia, cu toate uimitoarele descoperiri ale științei și filosofiei, nimic nu ar exista.

Toată pedagogia noastră va năzui tocmai să conserve și să sporească acest potențial de viață pe care metodele tradiționale îl împrăstie uneori până la eliminare și a cărei persistență și cultivare constituie însuși barometrul unei metode sănătoase” (p. 16).

\*

Célestin Freinet, 1994, *Œuvres pédagogiques*, vol. I, Éditions du Seuil, Paris.

„Astfel, cine nu vrea să execute o muncă tinde mai întâi să se justifice printr-un înveliș verbal sau prin câteva gesturi simbolice care uneori ne subjugă. În loc de experiența practică ce ar fi făcut să treacă în gesturile, în devenirea și în procesul vieții copiilor înțelegerea înseși a obiectelor învățământului vostru, voi le oferiți discursuri care maschează sărăcia resurselor voastre reale, explicații teoretice care nu impresionează niciodată ființa intimă, ci realizează doar o formă superficială de inteligență, ca o crustă care se depune pe suprafața unui corp, căruia ea îi modifică forma, aspectul și culoarea fără să-i afecteze totuși profund nici natura, nici constituția” (p. 242).

„Ideea muncii poartă încă, printre oameni, marca servilității și a decăderii sociale, amintiri subconștiente ale unei epoci foarte apropiate și încă nu revolute în care oamenii aflați în situații de mizerie munceau, creșterea pe scara socială fiind considerată înainte de toate o eliberare individuală de lanțurile muncii. Omul suportă lanțurile ca pe o cruce de care se eliberează de îndată ce poate. Nu va fi un lucru ușor să se inverseze toate acestea și să se înlocuiască acest oprobriu prin splendida demnitate a unei activități sociale care exaltă ceea ce individul are mai bun în el, care îl crește, îl educă, îl formează, îl idealizează... Prin munca-joc, copilul și omul, de asemenea, vizează, conștient sau nu, să cunoască, să experimenteze, apoi să creeze pentru a stăpâni natura și a-și domina destinul... A cunoaște, a experimenta, a crea – orice activitate intelectuală, morală și socială ar putea fi inclusă în aceste trei funcții” (p. 272).

„Esențialul nu mai este de a-i învăța pe copii elemente de istorie, geografie, științe sau matematică, ci de a le satisface nevoia de cunoaștere pentru îmbogățirea naturii lor, pentru o eficiență crescută a eforturilor lor în lupta permanentă pentru exaltarea victorioasă a puterii proprii. Aici se pune o problemă esențială asupra metodei. Prima stârnește aversiunea copilului față de studiu și sufocă dorința de cunoaștere, îi anihilează curiozitatea sănătoasă și dezvoltă aspectul morbid și pervers. Dacă vreți să persistați în a vrea să «predați» aceste discipline, veți fi reduși la recursul la opresiune, cel puțin sub una dintre formele sale multiple (pedepse, recompense, câștiguri) ca atunci când vreți să îndopați un copil căruia nu-i este foame” (p. 273).

„Efortul nostru de înnoire se va canaliza spre două puncte esențiale :

1. Mediul școlar și social ;
2. Materialul și tehnicile de utilizare.

Iată deci care va fi, în definitiv, fața originală a noii școli. Ea conține :

- o sală comună, transformabilă, care să poată servi pentru demonstrații, reuniuni, conferințe, expoziții, proiecții etc. ;
- ateliere interioare specializate ;
- ateliere exterioare (cultivarea plantelor, creșterea animalelor).

Prevăd 8 ateliere specializate :

- 4 ateliere pentru munca de bază :  
ATELIER 1 : *munca la câmp, creșterea animalelor* ;  
ATELIER 2 : *fierărie, tâmplărie* ;  
ATELIER 3 : *filatură, țesătorie, confecții, bucătărie, menaj* ;  
ATELIER 4 : *construcții, comerț, mecanică* ;
- 4 ateliere de activitate evoluată, socializată, intelectualizată :  
ATELIER 5 : *prospectare, cunoștințe, documentare* ;  
ATELIER 6 : *experimentare* ;  
ATELIER 7 : *creație, expresie și comunicări grafice* ;  
ATELIER 8 : *creație, expresie și comunicare artistică*” (p. 305).

\*

Célestin Freinet, 1967, *Le journal scolaire*,  
Éditions Cooperative de l'enseignement laïc, Cannes.

„Copilul care compune un text îl simte născându-se sub mâna sa, el îi dă o nouă viață, îl face al său. Dintr-o dată, nu mai există intermediar în procesul care conduce de la gândirea interioară, apoi la cea exprimată, la jurnalul pe care-l va trimite celor cu care corespundează. Treptele sunt : redactarea, punerea la punct colectivă, compunerea, ilustrarea, aranjarea la presă, ancrajul, tirajul, montajul, prinderea cu agrafe” (p. 25).

„Jurnalele școlare nu vor să facă demonstrații sau să promoveze anchete. Ele aduc doar elemente de viață traduse în pagini de viață” (p. 34).

Jurnalul școlar este o realizare originală ale cărei norme sunt diferite de cele ale jurnalelor realizate de adulți.

Prezentarea sa se supune unui număr de norme care vizează obținerea în domeniul prevăzut a perfecțiunii maxime :

- a) *Jurnalul trebuie să fie bine imprimat* (p. 35).
- b) *Textul trebuie să fie aliniat la dreapta, adică rândurile trebuie să aibă pe cât posibil aceeași lungime.*
- c) *Trebuie să fim atenți în mod special la punerea în pagină* (p. 36).
- d) *Textul trebuie să fie perfect și fără greșală* (p. 37).
- e) *Jurnalul trebuie să fie ilustrat* (p. 38).

Esențialul ameliorărilor psihologice pe care le vom putea constata vine nu din propriile noastre cercetări specifice, ci din fericitele schimbări pe care metoda noastră le produce în raport cu modul de a gândi, de a simți, de a înțelege și de a acționa al copiilor.

Care sunt aceste ameliorări ?

- 1) *Normalizarea mediului în care trăiește copilul* (p. 77).
- 2) *Disciplina nouă, disciplina muncii* (p. 78).
- 3) *Expresia liberă a copiilor* (p. 79).
- 4) *Eliberarea psihică* (p. 81).
- 5) *Munca productivă* (p. 83).
- 6) *Pedagogie a reușitei* (p. 84).



Noi pregătim 27 foi (pentru fiecare dintre elevii școlii corespondente) pe care le punem în copertă, apoi într-un plic și pe care le expediem periodic la școala noastră corespondentă. Această școală primește pachetul, distribuie o foaie de fiecare elev. Se citesc textele în liniște sau cu voce tare, se comentează, se explică, se notează reacțiile, se pregătesc întrebările și răspunsurile; fiecare elev pune foaia primită în a doua „carte a vieții”, „cartea vieții” a școlii corespondente. Fiecare dintre elevii din clasa noastră va avea două cărți de viață, cel al școlii noastre și cel al școlii corespondente, „cărți de viață” care se completează minuat (trimiterea la școala corespondentă poate, pe măsura bugetului, să nu fie făcută decât la sfârșit de săptămână, de exemplu).

Correspondența astfel înțeleasă încetează să mai fie impersonală; textele de jurnal ne aduc ecouri de viață intimă, despre corespondenții noștri, despre reacțiile lor în propriul mediu. Cunoaștem fiecare dintre elevi ca și cum ar fi fost lângă noi (p. 106).

„Părinții sunt pasionați ei înșiși de aceste schimburi și corespundează uneori între ei. Este inutil să amintim avantajele considerabile pe care școala noastră le poate avea de pe urma unei asemenea integrări a tehnicilor sale în viața familiei și a comunității. În fiecare lună, pregătim un pachet corespondenților noștri: fiecare copil aduce un mic colet pentru corespondentul său personal cu numele și adresa sa. El pune înăuntru: jurnale, imagini, jucării, fotografii, un cuțit, uneori chiar și cadouri de valoare” (p. 107).

„Înțelegeți că, astfel practică, corespondența aduce un adevărat element nou în viața și în munca clasei voastre. Atunci da, munca clasei voastre va fi motivată. Când își vor scrie corespondența, elevii voștri se vor gândi la corespondenții lor: atunci când vor face cercetări de istorie sau în matematici, ei o vor face pentru a-i informa pe corespondenții lor; atunci când își vor descrie comunitatea sau regiunea, cu ajutorul hărții, ei nu se vor achita de o banală sarcină școlară, ci vor răspunde la întrebările și dorințele colegilor lor.

Învățământul nostru nu va mai fi axat pe teoria intelectuală scolastică, ci pe muncă și viață. În aceasta rezidă o mare cucerire pedagogică și umană a tehnicilor noastre” (p. 108).



**FIȘĂ**  
de evaluare a unității de curs cu tema :  
**„EDUCAȚIA NOUĂ” (II)**

Numele cursantului \_\_\_\_\_

♦ Subiectul

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc						Complet
-------	--	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care doresc să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin





♦ Experiența de învățare

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ Standardul cursului

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsește pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ Alte teme de studiu solicitate

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.

Unitatea de curs nr. 10

## Alte repere pedagogice în secolul XX

1. Émile Durkheim (1858-1917) .....	252
2. John Dewey (1859-1952) .....	258
3. Eduard Spranger (1882-1963) .....	265
4. Anton Semionovici Makarenko (1888-1939) .....	269

---

### Obiectivele unității de curs:

- cunoașterea ideilor pedagogice care au generat noi forme de acțiune în educația actuală ;
  - studierea analitică a concepțiilor avansate în această perioadă ;
  - interpretarea unor puncte de vedere problematice sau controversate ;
  - pregătirea pentru întâmpinarea și semnificarea în cunoștință de cauză a unor ideologii pedagogice noi ;
  - interpretarea corectă a unor platforme pedagogice noi.
-

## 1. Émile Durkheim (1858-1917)

**Repere biografice.** S-a născut în 1858, în localitatea Épinal din regiunea Lorena. Urmează cursurile Lycée Louis le Grand din Paris. Intră în 1879 la École Normale Supérieure din Paris, iar în timpul studiilor este influențat de scrierile lui Herbert Spencer și ale lui Auguste Comte. Devine profesor de filosofie la liceul din Sens și apoi la Saint-Quentin. Călătorește în Germania și cunoaște opera părintelui psihologiei experimentale, Wilhelm Wundt. În 1887, este numit profesor la Facultatea de Litere din Bordeaux, predând un curs de pedagogie și de științe sociale pentru care a devenit faimos în întreaga Franță. În 1902, îl găsim la Facultatea de Litere din Paris, unde va preda sociologia și pedagogia. Elaborează o serie de lucrări de referință în domeniul pedagogiei și sociologiei, care sunt publicate în timpul vieții, dar și postum: *Determinarea faptului moral* (1906), *Formele elementare ale vieții religioase* (1912), *Educație și sociologie* (1922), *Educația morală* (1923), *Evoluția pedagogiei în Franța* (1938), *Lecții de sociologie* (1950). Se stinge din viață în 1917.

### 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Gândirea pedagogică a lui Durkheim este legată și derivată din concepția sa sociologică. Pentru el, ideea sociologică de bază constă în aceea că există o realitate socială *sui generis*, anterioară oricărui individ, care determină întreaga dinamică socială. Individul este supus societății, și nu invers. Acțiunea exercitată de societate asupra individului se realizează prin intermediul educației. Fenomenul social este un „fapt” sau un „lucru”, care are trăsături exterioare ce pot fi studiate empiric, direct. După el, societatea este un fenomen autonom, diferit de suma indivizilor ce o compun, și are capacitatea de a se autodetermina. Sursa și esența societății rezidă în fenomenele de interacțiune socială. Faptul social se caracterizează prin puterea de constrângere pe care o exercită asupra indivizilor. Individul este un produs al socialului, o derivație a acestuia, ce absoarbe norme și valori generalizate la scara ansamblului societal. Solidaritatea socială se explică prin faptele morale care cimentează și unifică atitudini și comportamente. Faptele morale sunt direcționate de idealul moral, care constituie esența idealului unei societăți. Orice transformare socială implică o devenire pe plan moral. Teoria pedagogică a lui Durkheim este asimilabilă unei teorii a educației morale.

În domeniul moralei, el acceptă două puncte de vedere opuse: unul care leagă morala de datorie și altul care îi asociază noțiunea de profit sau de plăcere. Durkheim încearcă să îmbine aceste două poziții și să le explice cu ajutorul unei teorii proprii, care demonstrează că esența și forma de manifestare a moralei constituie o operă socială. Potrivit pedagogului francez, acest lucru face ca individul să resimtă experiențele sale morale sub forma dublă, a datoriei, pe de o parte – căci societatea, este o realitate mult mai puternică decât individul –, și a plăcerii, pe de altă parte – căci individul este o parte a societății și, slujind-o, își slujește, într-un anumit sens, lui însuși. Prin această teorie, Durkheim demonstrează – arată Bogdan Suchodolschi (p. 75) – felul în care diviziunea muncii în



societate transformă individul, puterea pe care o pot exercita asupra lui ideile colective și perioadele de efervescență colectivă, felul în care pătrund situațiile sociale până în intimitatea vieții sale personale, reglementând chiar atitudini atât de intime cum ar fi dorința de a trăi sau hotărârea de a se sinucide.

## 1.2. Concepția pedagogică

Durkheim încearcă să ne convingă că educația efectivă *care se realizează* la un moment dat nu poate fi obiectul pedagogiei, întrucât obiectul ei nu-i nici de a descrie, nici de a explica ceea ce este sau a fost, ci de a determina *ceea ce trebuie să fie*. Pedagogia-nu studiază științific sistemele de educație, ci reflectează asupra lor în scopul de a da educatorului cât mai multe idei, care să-i coordoneze mai bine activitatea. Pedagogia – după gânditorul francez – nu-și propune să descrie fidel realități date, ci tinde să emită precepte de conduită; ea studiază modalitățile de a concepe educația, nu maniera de a o practica. Este nevoie de o altă disciplină, care va avea în vedere modalitatea în care se face educația, numită de Durkheim știința educației. Aceasta ar avea un triplu obiect de studiu:

- sistemele de educație existente în fiecare țară sau epocă;
- tipurile de educații și explicarea lor;
- instituțiile pedagogice și funcționarea acestora.

Credem că punctul de vedere al pedagogului și sociologului francez este restrictiv, întrucât pot exista și științe normative, nu numai constatativ-explicative. Este drept că știința trebuie să afișeze o neutralitate în raport cu obiectul cercetării, să pună între paranteze subiectivitatea celui care cercetează sau emite un punct de vedere; nu numai realul este demn de a fi cercetat, ci și posibilul, viitorul probabil. Știința (și, implicit, pedagogia) poate fi o punte între real și posibil, o cale de concretizare a gândurilor prezente în fapte de perspectivă, o modalitate de translare a dezirabilității în act. De aceea, suntem de părere că nu va trebui să iasă din preocupările pedagogiei ceea ce poate fi, căci ceea ce urmează a se întruchipa este precedat de ideea întemeiată exemplar acum. Știința educației nu va încremeni în fața unei realități și nu se va supune limitelor prezentului, ci se va aventura să construiască proiecte, scenarii, trasee paideutice dezirabile și concretizabile în perspectiva devenirii temporale.

Ca orice fapt social, educația este un „lucru” ce se supune investigației empirice. Educația care se exercită la un moment dat este un ansamblu de practici, de maniere de vizare a lumii, de cutume, care constituie fapte definibile, având aceeași consistență ca și celelalte fapte sociale.

Durkheim dă o definiție interesantă educației, aceasta fiind gândită ca o socializare metodică a ființei, ca o acțiune exercitată de către generațiile adulte asupra celor ce nu sunt pregătite pentru viața socială. Educația are ca obiect să determine la copil o serie de schimbări fizice, intelectuale și morale pe care le reclamă de la el atât prevederile politice, cât și mediul social în care urmează să fie inserat. Atașarea individului la grupul social din care face parte se realizează prin cunoașterea temeinică a societății, prin exercitarea virtuților cetățenești și prin activitatea practică, în comun. Societatea nu apare ca fiind tiranică; însuși individul caută această subordonare, care-i poate procura securitate și autonomie.

Principiile pe care se bazează întreaga sa concepție pot fi sistematizate astfel (cf. Hannoun, 1995a, p. 119):

- educația reclamă, prin esența sa, o *coerciție* mai mult sau mai puțin riguroasă, exercitată de educator asupra educatului;
- educatorul reprezintă o *autoritate* pe care educatul trebuie să învețe s-o recunoască;
- educația presupune din partea educatului depunerea unui *efort* care, câteodată, poate să fie în contrasens cu afinitățile proprii.

După părerea sa, educația se diferențiază de la o epocă la alta nu pentru că oamenii s-ar înșela în ceea ce privește nevoile lor, ci pentru că aceste nevoi sunt variabile și pentru că viața lor se poate schimba. Prin educație, nu se formează un om în general, ci așa cum îl vrea societatea la un moment dat.

---

#### Temă obligatorie

Realizați un comentariu de o pagină a ideii exprimate mai sus.

---

În afară de știința educației, Durkheim discernе și arta educației, care se referă la modurile concrete de acțiune, de influențare și de formare a individului. Ea are un caracter cumulativ, fiind alcătuită din multiple experiențe în domeniu. Teoria practică, asemuită cu medicina, politica, strategia etc., este plasată între știința educației și arta educației.

Pedagogia este dependentă de sociologie într-o măsură foarte mare. Cel puțin din punctul de vedere al cunoașterii faptelor observabile, pedagogia trebuie să împrumute metode de cercetare specifice sociologiei. Doar astfel se poate imprima acestei științe un plus de rigurozitate și de științificitate. Cuantificarea dimensiunilor și variabilelor educației se poate realiza inclusiv cu ajutorul statisticii.

Transformarea individului în raport cu exigențele sociale devine un demers ce poate fi constrângător și dureros. Durkheim respinge o serie de teorii conform cărora educația se va derula în conformitate cu apetențele și impulsurile copiilor. Impresia că educația este asemănătoare jocului este respinsă de pedagogul nostru. Educația, ca pregătire pentru viață, trebuie să fie pătrunsă de seriozitatea vieții – gândește Durkheim. Nu este bine ca elevul să dea frâu liber dorințelor și impulsurilor, ci, dimpotrivă, el se va subordona scopurilor înalte, stăpânindu-și cât mai bine pornirile primare.

Socializarea pe care o vizează a se forma prin educație presupune totuși o sacrificare și o subordonare a individului față de exigențele sociale. Ființa socială trebuie conturată obligatoriu, în ciuda unor împotriviri ale firii umane individuale. Socializarea, ca și educația, capătă un caracter coercitiv. Individualul sucombă în fața cerințelor comunitare. Scopul educației constă în a supune ființa asocială, individuală, cu care venim pe lume, unei ființe noi, prin depășirea stării inițiale.

---

#### Temă de reflecție

Până unde se poate merge cu sacrificarea dorințelor sau intereselor personale în fața celor comunitare?

Ce riscuri pot să apară pentru însăși societatea în cauză?

---

Cum am subliniat mai sus, Durkheim pune un accent deosebit pe educația morală, ca modalitate privilegiată de socializare. Desigur, obiectul și sursa moralității este societatea. Elementele constitutive ale moralității sunt :

- a) spiritul de disciplină ;
- b) atașamentul față de grupul social ;
- c) autonomia voinței prin care se exprimă acceptarea normelor sociale.

Spiritul de disciplină se bazează pe două dispoziții : tendința copilului de a imita și repeta ceea ce a văzut sau a învățat și sugestibilitatea ridicată față de stimulii veniți din exterior. Asocierea la grup se realizează pe trei căi : cunoașterea de către copil a societății din care face parte, obișnuința cu traiul în comun și desfășurarea unor activități practice. Autonomia personală se formează în același timp cu structurarea autonomiei grupului.

Pedagogia se va sprijini pe datele altor discipline. În afară de sociologie și psihologie, Durkheim va invoca istoria învățământului, istoria doctrinelor pedagogice și pedagogia comparată. Meritorie este lucrarea *Evoluția pedagogiei în Franța*, unde gânditorul francez face o prezentare a dinamicii ideilor despre educație editate în spațiul francez, într-un interval de aproape zece secole. Acest gen de „arheologie” pedagogică nu se face în sine, ci pentru a putea lua o hotărâre în cunoștință de cauză cu privire la reformarea învățământului. Durkheim este convins că noua organizare a școlii (care se pune cu acuitate în anii scrierii lucrării amintite) nu va da rezultate eficiente dacă va întoarce spatele trecutului. Istoria învățământului este una dintre cele mai bune surse generatoare pentru schimbarea educației la un moment dat. Autorul arată că nu există un tip de învățământ imuabil, că cel de ieri nu va putea fi cel de mâine, că mereu trebuie creat un altul, în permanent acord cu exigențele timpului.

### 1.3. Rezumat

Durkheim este exponentul curentului sociologic privind natura și scopul educației. El vede în educație activitatea metodică de introducere a generațiilor actuale sau viitoare în valorile sociale dominante ale prezentului, astfel încât acestea să se integreze cât mai adecvat unor cerințe anume. Educația morală primează și devine un mijloc eficient de socializare. Integrarea în comunitate presupune totuși o sacrificare a unor note sau înclinații personale în favoarea cerințelor comunității.

#### Activitate

Extrageți ideile semnificative din următorul citat și comentați-le :

„În rezumat, educația, departe de a avea ca unic sau principal obiect pe individ și interesele sale, este înainte de toate mijlocul prin care societatea își reînnoiește neîncetat condițiile proprii sale existente. Astfel, societatea nu poate trăi decât dacă există între membrii ei o suficientă omogenitate. Educația este aceea care perpetuează și întărește această omogenitate, fixând dinainte în sufletul copilului asemănările esențiale pe care le presupune viața colectivă. Dar, pe de altă parte, fără oarecare diversitate, orice cooperare ar fi imposibilă. Tot educația asigură persistența acestei diversități necesare, diversificându-se și specializându-se ea însăși. Ea constă, deci, sub unul sau altul din aspecte, într-o socializare metodică a generației tinere. În fiecare din noi, se poate spune că există două ființe care, deși nu pot fi separate altfel decât în mod abstract, nu sunt mai puțin distincte. Una este formată din toate



stările sufletești care se raportează numai la noi înșine și la evenimentele vieții noastre personale. Este ceea ce s-ar putea numi ființa individuală. Cealaltă este un sistem de idei, sentimente și obiceiuri, care exprimă în noi, nu personalitatea noastră, ci grupul sau grupurile diferite din care facem parte; așa sunt credințele religioase, credințele și practicile morale, tradițiile naționale sau profesionale, opiniile colective de tot felul. Totalitatea lor formează ființa socială. A forma această ființă în fiecare din noi, acesta este scopul educației" (*Educație și sociologie*, p. 68).

#### 1.4. Texte reprezentative

Émile Durkheim, 1980, *Educație și sociologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Educația este acțiunea exercitată de către generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială. Ea are ca obiect să provoace și să dezvolte la copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă de la el atât societatea politică în ansamblul ei, cât și mediul special căruia îi este cu deosebire destinat” (p. 39).

„Omul n-a cunoscut setea de știință decât atunci când i-a deșteptat-o societatea, iar societatea nu i-a deșteptat-o decât atunci când ea însăși i-a simțit nevoia. Momentul acesta a venit atunci când viața socială, sub toate formele, a ajuns așa de complexă, încât nu mai putea să funcționeze altfel decât grație concursului gândirii conștiente, adică gândirii luminate de știință. Cultura științifică devine atunci indispensabilă, din care cauză societatea o cere membrilor ei și le-o impune ca o datorie” (p. 41).

„Arătând că societatea modelează pe indivizi după nevoile sale, s-ar fi putut să pară că aceștia suportă, prin aceasta, o tiranie de nesuferit. În realitate însă, ei sunt interesați la această supunere, căci ființa nouă, pe care acțiunea colectivă o clădește în fiecare din noi, pe calea educației, reprezintă ceea ce este mai bun, ceea ce este cu deosebire omenesc în noi” (p. 41).

„Dacă societatea n-ar fi mereu prezentă și vigilentă, pentru a obliga acțiunea pedagogică să se exercite într-un sens social, aceasta s-ar pune fatal în serviciul credințelor particulare, iar marele suflet al patriei s-ar diviza într-o mulțime incoerentă de suflute fragmentare, în conflict unele cu altele, ceea ce înseamnă a merge cu totul contra scopului fundamental al oricărei educații. Trebuie să alegem: dacă acordăm oarecare preț existenței societății – și am văzut ce înseamnă ea pentru noi – trebuie ca educația să asigure între cetățeni o suficientă comunitate de idei și sentimente, fără de care orice societate este imposibilă. Dar, pentru ca să producă acest rezultat, ea nu trebuie lăsată cu totul la discreția particularilor.

Din moment ce educația este o funcție esențialmente socială, statul nu se poate dezinteresa de ea. Din contră, orice educație trebuie să fie, în oarecare măsură, supusă acțiunii sale, ceea ce nu înseamnă însă desigur că el trebuie să monopolizeze învățământul” (p. 43).

„Educația a fost adesea confundată cu pedagogia, deși aceste două cuvinte trebuie cu multă grijă deosebite unul de altul.

Educația – este acțiunea exercitată asupra copiilor de către părinți și educatori, o acțiune permanentă și generală. Nu există perioadă în viața socială, nu există chiar, am putea spune, o singură clipă din zi, în care tinerele generații să nu fie în contact cu cele mai în vârstă ca ele și în care, prin urmare, să nu primească din partea acestora din urmă influența educativă, care se face simțită nu numai în momentele foarte scurte în care părinții sau educatorii comunică intenționat și pe calea învățământului propriu-zis, celor ce vin după ei, rezultatele experienței lor. Există și o educație inconștientă, care nu încetează niciodată. Prin exemplul nostru, prin cuvintele pe care le pronunțăm, prin actele ce le săvârșim, noi modelăm încontinuu sufletul copiilor noștri.

Cu totul altfel stau lucrurile cu pedagogia. Ea constă nu în acțiuni, ci în teorii, iar aceste teorii sunt moduri de a concepe educația, nu moduri de a o practica. Uneori, ele se deosebesc așa de mult de practicile în uz, încât aproape li se opun. Pedagogia lui Rabelais, a lui Rousseau sau a lui

Pestalozzi este în opoziție cu educația din timpul lor. Educația nu este deci decât materia pedagogiei, iar aceasta constă într-un anumit fel de a concepe educația" (p. 50).

„[...] Urmează să cercetăm care sunt caracterele gândirii pedagogice și ale produselor sale. Trebuie oare să vedem în ea doctrine științifice propriu-zise, socotind ca atare pedagogia ca o știință – știința educației? Sau trebuie să-i dăm alt nume și care? Natura metodei pedagogice va fi înțeleasă cu totul deosebit, după răspunsul dat acestei întrebări.

I. Că educația, considerată dintr-un anumit punct de vedere, poate fi obiectul unei discipline, care să prezinte toate caracterele celorlalte discipline științifice, este din capul locului ușor de demonstrat.

Într-adevăr, pentru ca un ansamblu de cercetări să poată lua numele de știință, trebuie și este suficient ca ele să prezinte următoarele caractere :

1. Să se refere la faptele câștigate, realizate, date în observație. O știință, într-adevăr, se definește prin obiectul său ; presupune, prin urmare, că acest obiect există, că poate fi oarecum arătat cu degetul, precizându-se astfel locul pe care îl ocupă în ansamblul realității.

2. Aceste fapte să prezinte între ele o suficientă omogenitate pentru a putea fi clasate într-o aceeași categorie. Dacă ele ar fi ireductibile unele la altele, am avea de-a face nu cu o știință, ci cu tot atâtea științe diferite câte specii distincte de fenomene am avea de studiat. Se întâmplă, este drept, foarte adesea, ca științele în formare și pe cale de constituire să îmbrățișeze, în mod destul de confuz, o pluralitate de fapte diferite. Este, de exemplu, cazul geografiei, antropologiei etc. Aceasta este însă întotdeauna o fază tranzitorie în dezvoltarea științelor.

3. În sfârșit, știința studiază aceste fapte pentru a le cunoaște și numai pentru a le cunoaște, în mod absolut dezinteresat. Ne servim intenționat de cuvântul «a cunoaște» – întrucâtva general și vag – fără a preciza mai de aproape în ce ar consta așa-numita cunoaștere științifică. Puțin interesează, într-adevăr, că savantul urmărește să constituie tipuri sau să descopere legi, se mărginește să descrie sau caută să explice. Știința începe de îndată ce cunoașterea, oricare ar fi ea, este căutată pentru ea însăși" (p. 51).

„Pedagogia este cu totul altceva decât știința educației" (p. 55).

„Este deci necesar să nu desemnăm cu același cuvânt două forme de activitate așa de diferite. După părerea noastră, numele de artă trebuie rezervat pentru tot ceea ce este practică pură, fără teorie. Numai astfel ne putem înțelege, când vorbim de arta soldatului, arta avocatului, arta instructorului" (p. 55).

„Fără îndoială, se poate întâmpla ca arta să fie luminată de rațiune, dar rațiunea nu-i este un element esențial, din moment ce poate exista și fără ea. Ceva mai mult, nu există o singură artă în care totul să fie rațional.

Între arta astfel definită și știința propriu-zisă există totuși loc pentru o atitudine spirituală intermediară" (p. 55).

„Pentru a exprima caracterul lor mixt, presupunem ca acest fel de speculații să fie numite teorii practice. Pedagogia este astfel o teorie practică. Ea nu studiază, în mod științific, sistemele de educație, ci speculează asupra lor, cu scopul de a oferi activității educatorului ideile călăuzitoare" (p. 56).

„[...] Socotesc ca un postulat al oricărei speculații pedagogice afirmația că «educația este ceva eminamente social, prin originile sale, ca și prin funcțiile sale, și că, prin urmare, pedagogia depinde de sociologie mai mult ca de oricare altă știință. Și, deoarece această idee este menită să domine întreaga mea predare, așa cum domina mai înainte predarea similară, la o altă Universitate, am crezut de cuviință să mă folosesc de această primă prelegere, pentru a o desprinde și preciza, ca să puteți urmări mai bine aplicările ei ulterioare" (p. 63).



## 2. John Dewey (1859-1952)

**Date biografice.** Dewey s-a născut în 1859 la Burlington, Vermont, SUA. Între 1875 și 1879, urmează cursurile Universității Vermont. Predă latina, științe și algebra la o școală secundară din Oil City, Pennsylvania, devenind apoi director. Este interesat în orele de răgaz de speculația filosofică, în special de filosofia lui Kant. În 1884, obține la Universitatea John Hopkins titlul de doctor în filosofie cu lucrarea *The Psychology of Kant* și începe totodată cariera didactică universitară, ca asistent al lui G.S. Morris, la catedra de filosofie a Universității Michigan, Ann Arbor. Ulterior, va funcționa ca profesor, ocupând funcții de înaltă responsabilitate și la alte universități: Minnesota, Chicago, California, Columbia. Va ține cursuri la numeroase universități străine: Tokio, Mexico, Pekin, Nankin ș.a. În 1896, fondează celebra școală experimentală de pe lângă Universitatea din Chicago, care a funcționat ca un teren de aplicare și dezvoltare a noilor idei și teorii pragmatiste privind educația. A fost președinte al Societății americane de filosofie și al Asociației de psihologie din SUA. În 1930, se pensionează de la Universitatea Columbia, New York. Moare în New York în 1952. Principalele sale lucrări sunt: *Școală și societate* (1899), *Democrație și educație* (1916), *Artă ca experiență* (1934), *Experiență și educație* (1938), *Libertate și cultură* (1940).

### 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

Reprezentant de seamă al pragmatismului american, considerat un „filosof al vieții” (Bowyer, 1970, p. 80), Dewey apreciază că orice idee sau teorie are un caracter prospectiv, este îndreptată către viitor, fiind un instrument de transformare a experienței și de adaptare la existență. Ideile sunt adevărate în măsura în care sunt utilizate și ajută la transformarea efectivă a realității. Cunoașterea este o formă mai rafinată și mai complexă de adaptare și de alegere a mijloacelor sau scopurilor care asigură utilitatea și folosul individual. După filosoful american, ideile nu sunt adevărate, ci devin adevărate în acțiunea concretă, când se supun la proba practicii. Știința și valorile nu sunt, ci se „fac” în cursul acțiunii. Ideile, ca și filosofia sunt instrumente ale acțiunii. Eficiența reprezintă măsura și criteriul adevărului. Conceptul central al filosofiei sale este cel de experiență. Aceasta se poate prezenta sub două aspecte: o experiență primă, alcătuită din reprezentările noastre formate ca urmare a contactului nemijlocit cu lucrurile, și o experiență secundă, reflexivă, prin care realitatea capătă sens și este introdusă într-un univers inteligibil, logic. Fiind influențat de evoluționismul lui Darwin, el nu admite nici un fel de experiență în afara naturii, ca ceva supranatural. Prin definiție, nimic din ceea ce este experimentat nu poate fi non-natural. Atât viața organică, cât și viața spirituală sunt fenomene ce aparțin ordinii naturale. Experiența este din natură și se întâmplă în natură. Lucrurile care interacționează în diverse moduri sunt experiențe. Interacțiunea și continuitatea sunt două constante ale experienței.

Imanentismul evoluționist al lui Dewey presupune acceptarea schimbării ca fiind realitatea unică și ultimă. Noutatea este una dintre verigile dezvoltării și este importantă și valabilă nu prin ceea ce o precedă, ci pentru că există pur și simplu. Noul punct de vedere se centrează asupra prezentului și preconizează valorificarea lui, desființând dreptul trecutului de a impune propriile sale modele, negând dreptul imaginației de a face din viitor regulatorul vieții prezente, în curs de desfășurare (cf. Suchodolschi, pp. 47-48). Pragmatismul



adoptat de acest gânditor nu trebuie identificat cu utilitarismul, căruia Dewey însuși îi aduce critici importante. În utilitarism, el vede o teorie care greșește când concepe nu numai virtutea, dar și arta, poezia, religia și statul ca mijloace servile pentru realizarea de plăceri senzuale și când consideră impulsul creator din om o simplă căutare a câștigului.

Concepția pedagogică are un fundament constituit din psihologia interesului și efortului. Adevăratul interes are ca sursă impulsul intern și ține de eul profund al copilului. Când eul se exprimă direct, nu mai există separația între mijloacele și finalitățile activității. Efortul este conceput ca tensiune a impulsului pentru a adapta mijloacele la scopuri. Dorința este acea tensiune a impulsului resimțit ca potențial energetic, ca mijloc de a atinge scopul.

## 2.2. Concepția pedagogică

Dewey critică insistent concepția tradițională asupra educației, pentru că aceasta se compune dintr-un ansamblu de informații și exerciții elaborate în trecut, scopul principal urmărit în școală fiind transmiterea cunoștințelor către noile generații. Dewey ne propune o educație care să afirme necesitatea libertății de expresie a elevului într-un învățământ legat organic de experiență, de viață. Esența educației, apreciază Dewey, rezidă tocmai în aceste idei că există o relație intimă și necesară între procesul experienței și cel al educației.

Educația constituie o dezvoltare a experienței actuale, pe baza experienței trecute. Experiența este o tranzație continuă; mai exact, experiența umană este o tranzație reconstructivă. Diferența dintre starea primitivă și cea civilizată a omenirii se întemeiază pe gradul în care experiențele anterioare au schimbat condițiile obiective ale experiențelor ulterioare. Problema centrală a educației rezidă în a selecta tipul de experiențe actuale care să se amplifice în experiențele ce survin în continuare. Educația înseamnă o reorganizare sau o reconstrucție permanentă a experienței care se adaugă la experiența precedentă, determinând o amplificare a capacității de a asimila și semnifica experiențe ulterioare. Pentru ca o experiență să dobândească valoare educativă, aceasta trebuie să fie continuă. Educația este mijlocul principal pentru menținerea continuității sociale a vieții. Ceea ce nutriția și comunicarea sunt pentru viața fiziologică înseamnă educația pentru viața socială. Educația reprezintă transmiterea experienței prin comunicare. „Comunicarea presupune o dilatare a experienței – scrie Dewey. Nici cel ce receptează, nici cel ce comunică nu rămân neafecțați” (1972, p. 7). Comunicarea este o împărtășire a experienței, până în momentul când aceasta devine un bun comun.

---

### Temă obligatorie

Ideea de mai sus a mai fost sugerată și de alți pedagogi. Numiți cel puțin trei pedagogi (din Antichitate, Evul Mediu, perioada modernă...) care au avansat această teză.

---

„Crezul” pedagogic al lui Dewey acordă o mare importanță concretei existențiale în care individul este inserat. Educația – spune el – se realizează prin participarea activă a individului la conștiința socială a omenirii; adevărata educație rezultă din stimularea capacității copilului prin exigențele situațiilor sociale ale mediului; ea este reglementarea procesului de participare la conștiința socială; educația este un proces al vieții, și nu o pregătire pentru viață. Școala, în calitate de mediu propice de amplificare a experienței, are trei funcții prioritare:

- simplificarea și punerea în ordine a factorilor dispoziției ce trebuie dezvoltată;
- purificarea și idealizarea obiceiurilor sociale existente;
- crearea unui mediu mai larg și mai bine echilibrat decât cel de care ar putea fi influențați tinerii, dacă ar fi lăsați liberi.

Curriculumul școlar trebuie epurat de experiențe ne semnificative sau de cunoștințe care nu servesc la creșterea experienței. Pedagogul nostru demonstrează că fundamentul și scopul educației sunt constituite din ocupațiile active, legate de experiențe concrete.

Meritorie este ideea pedagogului american după care imaturitatea copilului nu mai constituie un handicap, o lipsă, ci ea garantează „puterea de creștere”. Este evidențiat rolul potențialității care se poate actualiza. Copilăria promite multe, pe când maturitatea nu. Copilăria duce în multe direcții, în timp ce maturitatea presupune deja închiderea într-o opțiune.

Copilăria nu mai este înțeleasă ca o simplă imaturitate și nu mai este opusă vieții adulte, ci este luată în sine, prin scoaterea în evidență a unei calități indubitabile: posibilitatea de evoluție. Educația este înțeleasă într-o perspectivă dinamică; ea nu mai este numai pregătire, dezvoltare, proces de dezvoltare a aptitudinilor, formare, ci devine autoreproductivă, conducând la o dezvoltare autotelică, sporind pe măsură ce noi experiențe sunt integrate și asimilate de individ. Imaturitatea are două calități: dependența și plasticitatea. În comparație cu puii de animale, copilul are nevoie de timp mai mult pentru a se integra în viața adulților. Autonomia sa este dobândită mai greu, dar ea rămâne neîncheiată, perfectibilă. Copilul ajunge la performanța de a învăța chiar învățarea. Ipoteza educației ca proces de creștere se bazează pe ideea că el nu are nici un scop în afara lui și că procesul educativ este un proces de continuă reorganizare, reconstrucție și transformare. Puterea de creștere se exprimă în calitatea subiectului uman de a accede spre un plus de educație. Un om educat este acela care are puterea de a merge mai departe, de a achiziționa alte experiențe în virtutea experienței posedate deja. Cel educat trebuie să fie un „profitor”, care să exploateze experiențele încorporate pentru accederea spre experiențe noi. Criteriul de valorizare a educației este constituit din măsura în care educația creează dorința de evoluție spirituală. Experiența prezentă este importantă în măsura în care ea pregătește individul spre experiențe ulterioare.

Exponent indubitabil al filosofiei educației, Dewey leagă într-un mod indestructibil teoria de practică și filosofia de educație. Pedagogul american avansează ipoteza că a gândi înseamnă deja activitate într-un prim stadiu, cel al premeditării, prefatării și intenționalității unui fapt concret. Gândirea este primul pas pe drumul acțiunii. Filosofia nu este o teorie vidă, neracordată la o acțiune oarecare, ci ea este *teoria generală a educației*. La Dewey, cunoașterea, reflecția și acțiunea ating o concentrare și unificare rar întâlnită în istoria pedagogiei: cele trei ipostaze sunt concretizate în educație. Pedagogia este filosofie aplicată. Prin educație, se va urmări nu numai înțelegerea, ci și capacitatea de a utiliza lucrurile. Calitățile lucrurilor sunt sesizate și dobândesc o semnificație numai prin activitate. Copilul trebuie să manevreze obiectele, să le întrebuințeze efectiv. Gândirea însăși se desăvârșește în urma experienței; ea nu este un antecedent al acțiunii, ci se structurează în acțiunea în curs de derulare. Elevul învață ceva făcând, acționând, lucrând (*learning by doing*).

#### Temă obligatorie

Identificați câteva posibilități de concretizare a principiului *learning by doing* în situația predării-învățării disciplinei de învățământ pentru care vă formați ca profesor.



Dewey distinge mai multe tipuri de valori în educație: valori intrinsece și valori extrinsece. El neagă existența unor valori ultime și crede că toate valorile sunt relative la om (cf. Curtis, 1965, p. 30).

Pedagogia lui Dewey a deschis noi topici de reflecție: domeniul curriculumului educației, problematica managementului educațional, chestiunea arhitecturii școlare și a materialului didactic, domeniul eticii și deontologiei școlare (Nicolescu, 1977, p. 63). Dewey este întemeietorul educației progresiviste, curentul care a făcut epocă în Statele Unite. Educația progresivistă se bazează pe următoarele principii potrivit cărora școala va permite individului 1) să se exprime în mod individual; 2) să acționeze în mod liber; 3) să învețe prin și în experiență; 4) să utilizeze o deprindere pentru a ajunge la scopurile propuse; 5) să extragă acea latură a vieții care-i explică în mod adecvat realitatea; 6) să ia seama că lumea se schimbă.

În problematica scopului educației, Dewey se dovedește a fi deosebit de ingenios. El nu este de acord cu conceperea scopului educativ în manieră clasică, întrucât s-ar ajunge la ideea stagnării, a opririi procesului de dezvoltare (elevul trebuie să ajungă la..., să facă..., să gândească...). Totodată, scopul presupune și o anumită imprevizibilitate (mai ales în condițiile unei societăți dinamice, cum este cea americană) și el nu poate fi exprimat decât ca o continuă sporire de capacități de adaptare și de reconstrucție a experienței. În același orizont de idei, formularea scopului ar presupune impunerea lui, prin forță, din exterior, ceea ce nu ține de spiritul educației; ipoteza unui scop extrinsec contrazice exigențele unei dezvoltări libere a ființei și ale evoluției democratice a societății. Educația are eficiență la nivel social atunci când ea nu constrânge natura intimă a copilului, a individului. De aceea, nu se poate concepe un scop al educației dincolo de ea însăși. Scopul educației este... educarea infinită!

#### Activitate

Realizați un comentariu după următorul citat: „Experiența actuală a copilului nu este deloc autoexplicativă. Nu este finală, ci tranzitorie. Nu este deloc completă în sine, ci numai un semn sau un index al anumitor tendințe de creștere. Atâta timp cât ne limităm la ceea ce exprimă copilul aici și acum, suntem derutați și nelămuriți. Nu putem să descifrăm sensul” (Trei scrieri despre educație, p. 73).

## 2.3. Rezumat

Dewey a contribuit la o deschidere a educației spre concretețea lucrurilor și proceselor, dezvoltând o teorie asupra educației racordată la exigențele unei lumi democratice și moderne. Susținător al activismului elevilor, el a experimentat o educație orientată spre trebuințele și interesele ființelor tinere. În concepția sa, educația reprezintă un proces de reconstrucție și reorganizare a experienței trecute în vederea dobândirii unei noi experiențe. Adevărata educație garantează puterea de creștere, de a accede spre noi experiențe spirituale. Procesul educației coincide cu scopul acestuia: perfectarea ființei umane pe baza unei autonomii acționale.



### Activitate

Comentați citatul de mai jos :

„...O societate mobilă, plină de canale pentru repartizarea schimbărilor ce se petrec oriunde, trebuie să vegheze ca membrii săi să fie educați în privința inițiativei personale și a adaptabilității. Altminteri vor fi copleșiți de schimbările în care sunt antrenati și ale căror semnificații sau conexiuni ei nu le înțeleg. Aceasta va avea drept rezultat o confuzie în care cei puțini își vor însuși rezultatele activităților oarbe și îndreptate înspre exterior ale celor mulți” (*Democrație și educație*, p. 76).

## 2.4. Texte reprezentative

John Dewey, 1977, *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Factorii fundamentali în procesul educativ sunt : o ființă imatură, încă nedezvoltată, și anumite scopuri, sensuri, valori sociale, încorporate în experiența matură a adultului. Procesul educativ constă în interacțiunea legitimă a acestor forțe. O atare concepere a fiecăreia în legătură cu alta, astfel încât să faciliteze interacțiunea cea mai completă și cea mai liberă, constituie esența teoriei educaționale” (p. 67).

„Să abandonăm noțiunea de obiect de studiu ca ceva fix și gata elaborat în sine, desprinsă de experiența copilului ; să încetăm să concepem experiența copilului ca ceva solid și fixat ; să o privim ca ceva fluent, embrionar, vital ; în acest caz ne vom da seama că copilul și curriculumul sunt numai două limite care definesc un singur proces. Așa cum două puncte definesc o linie dreaptă, tot astfel și acest punct de vedere asupra copilului, ca și faptele și adevărurile studiului definesc instrucția. Aceasta este o reconstruire continuă care pleacă de la experiența actuală a copilului și ajunge la aceea reprezentată de elementele organizate ale adevărului, pe care le denumim studii” (pp. 71-72).

„Profesorul se preocupă de obiectul de învățământ al unei științe ca reprezentând o etapă și o fază dată a dezvoltării experienței. Problema profesorului este aceea a determinării unei încercări vitale și personale. Ca urmare, ceea ce-l preocupă ca profesor sunt modurile în care acel obiect de învățământ poate deveni o parte a experienței ; ceea ce există în potențialitățile copilului acum și poate fi folosit ; cum să se folosească aceste elemente ; modul în care propriile sale cunoștințe asupra obiectului îl pot ajuta pentru a interpreta nevoile și acțiunile copilului și să determine mediul în care trebuie pus copilul pentru ca dezvoltarea lui să fie bine orientată” (p. 78).

„În momentul când copiii acționează, ei se individualizează ; ei încetează de a mai fi o masă și devin ființele foarte distincte cu care suntem obișnuiți în afara școlii, în familie, acasă, pe terenul de joacă și în cartier” (p. 102).

„Izolarea studiilor, ca și a părților sistemului școlar, dispare. Experiența își are aspectul său geografic, ca și laturile sale artistice, literare, științifice și istorice. Toate studiile se nasc din aspectele aceluiași pământ și ale aceiași vieți. Nu există o serie de pământuri stratificate, din care unul este matematic, altul fizic, altul istoric și așa mai departe. Nu am putea să trăim prea mult pe nici unul dintre acestea luate separat. Trăim într-o lume unde toate laturile sunt interdependente. Toate studiile se dezvoltă din relațiile existente într-o singură lume comună, mare. Când copilul trăiește într-o relație variată, dar concretă și activă cu această lume obișnuită, studiile sale sunt firesc unificate. Corelarea studiilor nu va mai constitui o problemă. Profesorul nu va trebui să recurgă la tot felul de procedee pentru a include puțină aritmetică în lecția de istorie sau altceva de felul acesta. Legați școala de viață și toate studiile vor fi neapărat corelate. În plus, dacă școala ca un întreg este legată de viață ca un întreg, diversele sale scopuri și idealuri – cultura, disciplina, informația, utilitatea – încetează de a mai fi variante, pentru una trebuind să alegem un studiu, pentru alta, altul. Creșterea

copilului în direcția capacității și utilității sociale, unirea sa mai amplă și mai vitală cu viața, devine scopul unificator, iar disciplina, cultura și informația își găsesc locul ca faze ale acestei creșteri” (p. 131).

„Joaca nu trebuie identificată cu toate manifestările exterioare ale copilului. Ea mai degrabă desemnează atitudinea lui mentală în întregul și în unitatea ei. Joaca liberă, interacțiunea, cu intervenția tuturor potențelor, gândurilor și mișcărilor fizice ale copilului este cea care înglobează, într-o formă satisfăcătoare, imaginile și interesele proprii ale acestuia. Exprimată negativ, joaca reprezintă eliberarea de presiunea economică – necesitățile de a-și procura hrana și de a întreține pe alții – și de responsabilitățile precise atribuite obligațiilor speciale ale adultului. Exprimată pozitiv, ea înseamnă că țelul suprem al copilului este deplinătatea – plenitudinea realizării forțelor incipiente, o realizare care îl duce continuu de la un nivel la altul” (p. 147).

„Nu este suficient să se insiste asupra necesității experienței, nici a activității în experiență. Totul depinde de calitatea experienței avute. Calitatea oricărei experiențe are două aspecte. Există un aspect imediat, agreabil sau dezagreabil, și există de asemenea influența sa asupra experiențelor ulterioare. Primul este clar și ușor de interpretat. Efectul unei experiențe nu este vizibil la suprafață. Acest lucru ridică în fața educatorului o problemă. Obligația sa este să pregătească acel gen de experiențe care, întrucât nu inspiră repulsie elevului, ci mai curând îl angajează în activitate, să fie totuși mai mult decât imediat agreabile, pentru că ele promovează experiențe viitoare dezirabile. Așa cum nici un om nu trăiește și nu moare pentru el însuși, tot astfel nici o experiență nu trăiește și nu moare pentru ea însăși. Cu totul independent de dorință sau intenție, fiecare experiență trăiește în continuare în experiențele ulterioare. De aceea, problema centrală a unei educații bazate pe experiență este să selecteze tipul de experiențe actuale care să ființeze fructuos și creativ în experiențele subsecvente” (pp. 181-182).

„Conceptele de situație și interacțiune sunt inseparabile unul de altul. O experiență este întotdeauna ceea ce este din cauza unei tranzații care are loc între un individ și ceea ce, în acel moment, constituie mediul său înconjurător, fie că acesta este format din persoane cu care el vorbește despre vreun subiect sau este o întâmplare oarecare, subiectul despre care se vorbește fiind de asemenea o parte a situației; sau jucăriile cu care se joacă; cartea pe care o citește (în care condițiile sale înconjurătoare pot fi Anglia sau Grecia antică sau o regiune imaginară); sau materialele unui experiment pe care îl face. Cu alte cuvinte, mediul înconjurător este constituit de orice condiții care interacționează cu nevoile, dorințele, scopurile personale și capacitățile de a crea experiența respectivă. Chiar atunci când o persoană clădește un castel în Spania, ea se află în interacțiune cu obiectele pe care le construiește în imaginație” (pp. 193-194).

\*

John Dewey, 1972, *Democrație și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„....Pentru a fi comunicată, experiența trebuie să fie formulată. Pentru a o formula, trebuie să se adopte o poziție în afara ei – ca și cum ar fi privită de altul, ținând seama de punctele ei de contact cu viața unei alte persoane, astfel încât să se poată reda într-o formă care să permită aprecierea sensului ei. Cu excepția cazului în care avem de-a face cu banalități și expresii glumețe, trebuie să asimilăm pe plan imaginar ceva din experiența altuia pentru a-i putea reda în mod inteligibil propria noastră experiență. Orice comunicare este asemenea artei” (p. 7).

„Comunicarea este un proces de împărtășire a experienței, până în momentul când aceasta devine bun comun. Ea modifică tendințele celor două părți participante. Este extrem de firesc să recunoaștem în activitatea cu cei imaturi faptul că semnificația ulterioară a oricărui mod de asociație umană constă în contribuția pe care o aduce acest mod la îmbunătățirea calității experienței. Cu alte cuvinte, în timp ce orice acțiune socială este educativă ca efect, efectul educativ devine în primul rând o parte importantă a scopului asociației atunci când asociația este formată din tineri și vârstnici. Pe măsură ce societățile devin mai complexe ca structură și resurse, crește și necesitatea



predării și învățării formale sau intenționale. Pe măsură ce predarea și pregătirea formală se largesc, apare pericolul creării unei rupturi indezirabile între experiența câștigată în forme de cooperare mai directe și ceea ce se însușește în școală. Acest pericol n-a fost niciodată mai mare ca în prezent, din cauza dezvoltării rapide, în cursul ultimelor câteva secole, a volumului de cunoștințe, ca și a priceperilor tehnice" (p. 10).

„Tendința de a considera imaturitatea doar ca o lipsă, iar creșterea ca ceva care umple golul dintre imatur și matur, se datorează analizării comparative a copilăriei, în locul analizei ei intrinsece. Trăim imaturitatea în mod simplu, ca și cum ar fi o lipsă, din cauză că o măsurăm luând vârsta adultă drept unitate de măsură" (p. 37).

„Considerată sub aspect absolut, și nu comparativ, imaturitatea înseamnă o forță sau o capacitate pozitivă – puterea de creștere. Nu trebuie să extragem sau să scoatem cu forța activități pozitive numai pornind de la copil, așa cum fac unele doctrine ale educației. Acolo unde există viață, există și activități vii și pasionante. Creșterea nu este ceva făcut pentru astfel de activități; ea este ceea ce creează aceste activități. Aspectul pozitiv și constructiv al potențialității oferă cheia înțelegerii celor două trăsături principale ale imaturității: dependența și plasticitatea" (p. 38).

„...Educația trebuie să pregătească pentru viitor. Dacă educația înseamnă creștere, ea trebuie să realizeze progresiv potențialitățile prezente și să-i facă astfel pe indivizi să fie mai bine adaptați pentru a face față unor cerințe ulterioare. Creșterea nu este ceva care se completează în clipele de răgaz; ea este o continuă călăuzire înspre viitor" (p. 49).

„...O democrație este mai mult decât o formă de guvernământ; ea este în primul rând un mod de a trăi în asociere, o experiență împărtășită în comun" (p. 76).

„Lărgirea ariei de interese comune și eliberarea unei mai mari varietăți de capacități personale, care caracterizează o democrație, nu sunt, desigur, produsul deliberării și al efortului conștient" (p. 76).

„...Și poate că nu există o mai bună definiție a culturii decât aceea care vorbește despre capacitatea de a extinde în mod constant domeniile și precizia de înțelegere a sensurilor" (p. 107).

„Metoda este o enunțare a modului în care materialul unei experiențe se dezvoltă eficient și rodnic; ea derivă, în consecință, din observarea desfășurării experienței în care nu există nici o separație între atitudinea și maniera personală și modul de tratare a materialului" (p. 156).

„...Termenul de «valoare» are două sensuri cu totul diferite. Pe de o parte, el indică o atitudine de prețuire a unui lucru, considerat ca având valoare prin el însuși, adică o valoare intrinsecă. Aceasta este denumirea ce trebuie dată pentru experiența totală sau completă. A evalua în acest sens înseamnă a aprecia. Însă a evalua mai înseamnă un act intelectual distinct – o operație de comparare și de judecare – operație de valorizare" (pp. 215-216).

„Dacă am dori să concepem educația ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale și emoționale, față de natură și față de semenii, filosofia ar putea fi definită chiar ca teoria generală a educației. Dacă filosofia nu-și propune să rămână un instrument simbolic, verbal sau sentimental al câtorva aleși sau o dogmă pur arbitrară, bilanțul experienței trecute și programul ei de valori trebuie să se reflecte în atitudini. Agitația și propaganda publică, acțiunile legislative și administrative sunt eficace pentru producerea unor schimbări de atitudine pe care filosofia le consideră favorabile, dar numai în măsura în care sunt educative – adică în măsura în care modifică atât comportamentul moral, cât și pe cel spiritual. Și, în cazul cel mai bun, asemenea metode sunt compromise prin faptul că sunt utilizate de cei ale căror deprinderi sunt de acum stabilite, în timp ce educarea tineretului are un domeniu de acțiune mai liber și mai direct. Pe de altă parte, predarea tinde să devină o chestiune de rutină empirică, dacă scopurile și metodele ei nu sunt animate de supravegherea largă și sensibilă a locului ei în viața contemporană, ceea ce constituie sarcina filosofiei" (pp. 279-280).

„Filosofia educației nu reprezintă o aplicare extrinsecă a unor idei prefabricate la un sistem practic cu origine și obiective radical diferite; este doar o formulare explicită a problemelor formării



unor deprinderi intelectuale și morale corecte în raport cu dificultățile vieții sociale contemporane. Definiția cea mai pătrunzătoare a filosofiei este că ea reprezintă teoria educației în aspectele ei cele mai generale” (p. 281).

\*

John Dewey, 1971, *Crezul meu pedagogic*, apud Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, Editura Didactică și Pedagogică.

„Cred că individul, care trebuie să fie educat, este un individ social și că societatea este o uniune organică de indivizi. Dacă eliminăm factorul individual din societate, nu ne mai rămâne decât o masă inertă și fără viață. Educația deci trebuie să înceapă prin observarea psihologică a capacităților, a intereselor și a deprinderilor copilului. Ea trebuie să fie controlată în fiecare moment printr-o raportare la propriile sale condiții. Aceste capacități, interese și deprinderi, trebuie să fie permanent interpretate. Pentru a ști ce anume reprezintă, urmează ca ele să fie traduse în termeni de echivalenți sociali, în termeni care să poată arăta ce sunt capabile să realizeze din punct de vedere social” (p. 89).

„Cred că educația, în consecință, este un proces al vieții, și nu o pregătire pentru viață. Cred că școala trebuie să reprezinte viața actuală, viață tot atât de reală și de vitală pentru copil ca aceea pe care el o duce în familia sa, cu vecinii săi, pe locurile lui de joacă.

Cred că educația care nu se prezintă prin însăși formele vieții, forme care se cuvin să fie trăite pentru ele însele, este o săracă substituție a realității naturale, care tinde să împiedice manifestarea acesteia.

Cred că școala, ca instituție, trebuie să simplifice viața socială existentă, trebuie să o reducă la o așa-zisă formă embrionară. Viața existentă este atât de complexă încât copilul nu poate fi pus în contact cu ea fără confuzii sau fără distrageri; el este copleșit de mulțimea activităților ce se desfășoară în jurul său, încât își pierde propria lui putere de reacție ordonată sau este atât de stimulat de aceste diverse activități, încât, forțele sale fiind prea devreme puse în joc, el devine prea de timpuriu un specialist sau un dezechilibrat” (p. 90).

### 3. Eduard Spranger (1882-1963)

**Repere biografice.** Reprezentant al curentului „filosofia vieții”, Spranger este unul dintre cei mai importanți exponenți ai pedagogiei culturii. A fost profesor de filosofie și pedagogie la universitățile din Leipzig, Berlin și Tübingen. A fost influențat de gânditori precum Rickert, Dilthey, Paulsen și Schleiermacher. În domeniul psihologiei, el sugerează că înțelegerea (comprehensiunea) vieții sufletești constituie o prioritate a cunoașterii. Operele sale capitale sunt: *Formele vieții* (1914), *Cultură și educație* (1919), *Psihologia tinereții* (1924), *Situația actuală a științelor umaniste în școală* (1925).

#### 3.1. Concepția pedagogică

Pedagogul german consideră că tinerețea se caracterizează prin trei dominante fundamentale: descoperirea eului, formarea unui ideal de viață și integrarea într-un anumit domeniu al vieții sociale. Educația este o activitate culturală prin excelență. Aceasta formează personalitatea armonioasă, prin crearea în cazul subiectului a unei culturi subiective, în

urma contactului, bine condus, cu cultura obiectivă, dar și cu un ideal dimensionat din punct de vedere etic. După Spranger, eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv, iar omul devine om prin asimilarea culturii obiective. „Viața” culturii cuprinde două momente: receptarea valorilor culturale și propagarea de cultură. Educația cuprinde trei aspecte: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale și crearea valorilor. Ea se realizează – cu prioritate – prin transformarea valorilor obiective în valori subiective.

### Temă obligatorie

În ce măsură cele trei momente (receptarea, trăirea și crearea valorilor) se regăsesc în predarea disciplinei proprii? Dați exemple de activități care se circumscriu celor trei momente.

Educația are ca finalitate dezvoltarea la individ a spiritului normativ, autonom, care acționează ca un impuls intern, determinând ființa umană să stea în serviciul valorilor spirituale. În acest fel, se construiește personalitatea veritabilă. Admițând șase tipuri de valori fundamentale, Spranger va avansa, într-o lucrare deosebit de importantă (1930, pp. 122-247), următoarea tipologie a personalităților umane:

1. *Personalitatea teoretică*. Omul teoretic este mai mult o abstracțiune și se manifestă doar ca tendință (p. 122). Este centrat pe cunoașterea adevărului și este mai puțin chibzuit; este egocentrist, respinge misticismul, iar „legitimitatea obiectivă generală este unicul său țel... El este, după cum spun bătrânii psihologi, un intelectual... Lumea va deveni pentru el o operă foarte diversă a existențelor generale și un sistem general de interdependențe” (p. 124). Este individualist și trăiește într-o lume mai mult atemporală (p. 126).
2. *Personalitatea economică*. Are ca preocupare fundamentală utilul, practicul. „Omul economic pur este egoist. Viața sa aparține în primul rând afacerilor” (p. 152). Interesele omului economic diferă de cele ale omului teoretic. Nu logica valorilor este diferită la el, ci raporturile și interesele lui față de anumite valori sunt altele (p. 156). Oricum, omul economic este cel mai legat de material.
3. *Personalitatea estetică*. Omul estetic este îndreptat cu prioritate spre frumos și prezintă chiar o aversiune față de conceptualizare și raționalizare. Este o ființă complexă: „un astfel de om «își îngrămădește» întâmplările și senzațiile într-un gând atotcuprinzător – un caracter individual complex. El trăiește în concretul său, într-o lume a sa, cu un minimum de reflecție logică” (p. 167). Personalitatea estetică este aproape înăscută, este indiferentă față de economic și lipsită oarecum de disciplina exterioară, nu și interioară, care presupune o anumită armonie.
4. *Personalitatea socială*. Manifestă devotament și dăruire pentru oameni, probând o comunicabilitate ridicată și o simpatie față de semenii. Viața sufletească este cea mai înaltă valoare pentru omul social (p. 203) și aceasta este expresia altruismului. În categoria respectivă este inclus și profesorul, care trebuie să se caracterizeze prin devotament pentru copil și societate.
5. *Personalitatea politică*. Are ca valoare centrală dreptatea, justiția. Omul politic pur vizează acele valori ale vieții care se pun în serviciul voinței sale de putere. Până și cunoașterea devine un mijloc pentru a domina. Principiul „știința este putere”, în viziunea acestui tip uman, reprezintă o modalitate prin care știința și tehnica sunt puse în slujba dominației omului (p. 215). Omul politic dă dovadă de autoritate, voință, putere de a conduce.

6. *Personalitatea religioasă*. Este centrată pe divin și se caracterizează printr-o puternică tendință spre credință. Înclinația spre transcendență îi permite să surprindă sensurile adânci ale existenței. În ordinea valorică a omului religios „nu primează a ști, ci a crede” (p. 245). Omul religios întrușipează „imaginea strălucită a libertății spirituale” (p. 247).

Tipologia pe care ne-o oferă Spranger se referă la valori pure, și nu la persoane reale. Denumirea utilizată de el nu semnifică faptul că tipurile sunt bune sau rele ori că ele s-ar găsi în stare pură. Un tip ideal este mai curând o construcție ideală, o „schemă de înțelegere” a persoanei umane prin raportare la lumea valorilor.

Pornind de la aceste „specializări” funciare ale oamenilor, de la ideal – tipurile valorice descrise succint mai sus, Spranger susține necesitatea tratării diferențiate a elevilor, potrivit valorilor spre care ei se orientează. Cum afirmă Ștefan Bârsănescu, Spranger, prin teoria tipurilor, va opune vechii psihologii analitice, asociaționiste, o psihologie structuralistă, orientată axiologic (Bârsănescu, 1976, p. 224).

Spranger ne atrage atenția asupra necesității cunoașterii tipului valoric spre care se orientează elevul, pentru ca, pe această bază, să se profileze cele mai oportune strategii didactice. Totodată, se revendică statutul privilegiat al educației afective, al educației pentru dezvoltarea capacităților creative. Cultivarea unor atitudini și credințe, în acord cu înalte principii axiologice, constituie obiectivul fundamental al școlii.

#### Temă de reflecție

Ce pedagog român are concepții consonante cu cele exprimate de Spranger? Reliefați unele asemănări și deosebiri în concepțiile acestora.

### 3.2. Rezumat

Eduard Spranger este exponentul cel mai reprezentativ al pedagogiei culturii. Educația – în viziunea pedagogului german – cuprinde trei momente: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale și crearea valorilor. Ea se realizează – cu prioritate – prin transformarea valorilor obiective în valori subiective. Educația este o treaptă importantă a culturii. Spranger a avansat o tipologie a personalităților în funcție de valorile fundamentale care le animă.

### 3.3. Texte reprezentative

Eduard Spranger, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Halle.

„Se știe că spiritul său (al omului teoretic, n.n.) nu se laudă cu puțința de a prinde puteri (de a se materializa în ceva concret). Tocmai spre această chestiune vreau să-mi îndrept privirea, pentru că termenul *qewr...* al lui Platon și Aristotel nu este identic cu spiritul științific pur, ci conține în el și momentul estetic și pe cel religios (esteticul și religiosul nu sunt considerate valori de sine stătătoare)” (p. 121).



„[...] nu poate fi istoriografie și nici explicare sau înțelegere a spiritului fără intervenția transpunerii estetice, a tablourilor artistice, a codului normativ etic [...], dar toate supuse unei concepții științifice despre lume bine structurate, chiar nelimitate” (p. 121).

„Spiritele științifice pure vin spre astfel de structuri complicate [...] ce rămân încă amestecate cu motive estetice, religioase și economice. A te elibera complet în structura ta acțională de aceste elemente (motive) este imposibil. Punctul de vedere teoretic este, de fapt, doar o tendință (puțini sunt de altă părere): în viața zilnică, oamenii nu vor putea izola total, niciodată, și nu vor putea acționa conform unor valori pure, ideale” (p. 122).

„Legitimitatea obiectivă generală este unicul său țel (al tipului teoretic de om, n.n.). El este, după cum spun bătrânii psihologi, un intelectual... Lumea va deveni pentru el o operă foarte diversă a existențelor generale și un sistem general de interdependențe... El trăiește într-o lume mai mult atemporală” (p. 124).

„Chibzuința sa (a omului teoretic, n.n.) în situații practice deosebite și acea raportare scop-mijloc se realizează ad-hoc... Nu trebuie să te manifesti practic: a filosofa e necesar, a trăi nu e necesar! (ca axiomă a acestui tip, n.n.)” (p. 125).

Atitudinea estetică este „o vedere pur sufletească (și deci individualizată, n.n.), o colindare și o autotranspunere a sinelui în varietatea de teme/subiecte produse sau gândite doar... Un astfel de om își *îngrădește* întâmplările și senzațiile sale într-un gând atotcuprinzător – un caracter individual complet. El trăiește în concretul său, într-o lume a sa, cu un minimum de reflecție logică... Punând în fiecare fragment de viață în parte întregul suflet ca pe un element de culoare, tonalitate, ritm (exprimând forță) alcătuim tipul omului estetic” (p. 167).

„Contactul direct (dur) cu lumea este întotdeauna pasional, în furia luptei cu existența, a luptei dintre material și spiritual. Dar există și o a doua trăire – în suferință – la fel de plăcută ca o manifestare puternică, entuziastă a bucuriei, o pasiune tot atât de fericită ca voia bună. Această a doua trăire este o învăluire cu fantezie a întregii existențe a individului (o metamorfozare a vieții sale, n.n.)” (p. 168).

„Formele sale sunt frumusețea, armonia și proporția [...]. Frumosul este văzut ca o grație morală. Formele sale sunt universal valabile în orice cultură” (nu respectă granițe spațiale sau politice, n.n.)” (p. 169).

„Trăsăturile estetice (ale unui creator sau ale unui receptor de frumos) se pot educa, dar un artist adevărat trebuie să se nască cu o structură estetică” (p. 187).

\*

Eduard Spranger, 1963, *Psychologie des Jugendalters*, apud Ștefan Bărsănescu, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„La baza revoluțiilor științei stau motivele generale ale unei concepții despre lume... În general vorbind: din cerințele pe care le ridică conștiința totală a vieții se aprinde mereu flacăra nemulțumirii ca o activitate științifică pur pozitivă, care ar putea proiecta totul pe câmpul indiferent al faptelor și relațiilor lor. Ideea unei științe despre formele vieții, care e legitimată prin Platon, Aristotel, Goethe și Hegel, poartă etern război cu știința de relații, exprimate prin legi ale elementelor existente. În mod evident, în acea știință despre forme trăiește nu numai un element logic, dar și unul estetic și chiar religios. Dacă ea se înalță către o viață nouă, atunci răsună puternic apelul după «sinteză», «totalitate», «după puterea constructivă a gândirii». Tineretul simte totul ca presimțire... De aceea și dorința plină de pasiune a tinerimii după filosofie în atare epoci de criză a științei” (pp. 278-279).

## 4. Anton Semionovici Makarenko (1888-1939)

**Date biografice.** S-a născut în 1888, în localitatea Bjelopolje din Ucraina, ca fiu al unui muncitor feroviar. După ce a urmat gimnaziul și un curs de pedagogie, și-a început cariera ca învățător, continuându-și studiile între 1914 și 1917 la Institutul pedagogic din Poltava. A fost numit la absolvire conducătorul unei școli. După 1920, i se încredințează, mai întâi, conducerea unei colonii de tineri vagabonzi, în localitatea Trepke și la Kureaj - colonia Maxim Gorki -, iar mai târziu conducerea altei colonii - Felix Dzerdjinski - într-o localitate de lângă Harkov, pentru a realiza reeducarea tinerilor cu comportamente sociale deviate. Amintim faptul că, în urma războiului din perioada 1914-1917, numeroși copii orfani au devenit vagabonzi și delinvenți. Primele două colonii educative erau organizate pe profil agricol, iar ultima pe profil industrial. În coloniile menționate, Makarenko a organizat educația colectivelor de elevi pentru o profesie. Se consideră că el a canalizat plăcerea pentru aventură a tinerilor, impulsul spre fapte și „romantismul tineresc” spre scopuri educative. În colonia Dzerdjinski, Makarenko a pus în practică principiul asocierii muncii productive cu învățământul. Makarenko a fost un strălucit practician, dar și un teoretician pedagog, precum și talentat scriitor. Principalele sale lucrări cu profil pedagogic sunt: *Poemul pedagogic* (1933), *Cartea pentru părinți* (1937), *Steaguri pe tunuri* (1938).

### 4.1. Concepția pedagogică

Individului trebuie să i se rezerve - în viziunea pedagogului sovietic - o educație „în și prin colectiv”. Noțiunea de colectiv este centrală pentru gândirea pedagogică proprie. Colectivul reprezintă acel grup de oameni care urmăresc același scop, desfășoară aceeași activitate și au o organizare comună. Colectivul reprezintă „sala de gimnastică” unde se forjează „omul nou”, cel al societății socialiste sovietice. Colectivul este atât obiect, cât și subiect al formării. Makarenko discernе între un colectiv primar (sau detașamentul) și colectivul general (întreaga colonie). „Detașamentul” cuprinde 10-12 tineri de vârste diferite, grupați în funcție de preferințe și având un scop apropiat (desfășurau aceeași activitate). Structurarea unui colectiv este facilitată de parcurgerea mai multor pași:

- avansarea de către educator a unor cerințe imperative, care trebuiau să fie asimilate de membrii grupului (ca, de pildă, exigența obligatorie de a nu mai fura);
- formarea „activului” în cadrul colectivului, adică polarizarea unui grup mic de elevi care răspund imperativului avansat în perspectiva atragerii progresive și a altor tineri, spre respectarea standardelor avansate;
- exprimarea și respectarea cerințelor de către toți membrii colectivului.

Colectivul se mai caracterizează și prin „legea mișcării”, adică el tinde spre atingerea a noi obiective. Makarenko ajunge la formularea „liniilor de perspectivă”, care urmau să mobilizeze tinerii pentru a atinge scopuri mai mult sau mai puțin asemănătoare. De altfel, perspectivele apropiate prefăteau și deschideau apetitul pentru perspectivele mai îndepărtate. Exigențele nu erau exprimate direct asupra întregului colectiv, ci erau infuzate indirect de activul grupului. Profesorul putea interveni și asupra unui singur individ, astfel încât acesta să intervină la rândul său asupra colegilor. Interesul pedagogului sovietic s-a îndreptat mai mult spre dimensiunea formativă a educației și mai puțin spre instrucție. El urmărea



integrarea tinerilor cu probleme sociale în procesul productiv, prin promovarea „educației prin muncă”. De altfel, una dintre perspectivele vizate era construirea unei fabrici de aparate de fotografiat, idee care a prins contur.

Makarenko introduce, de asemenea, comportamentul militarizat în învățământ (salutul, semnalele, rapoartele, alinierea militară etc.), ca mijloc „estetic”, care să „înfrumusețeze” atmosfera din școală. „Milităria” este convertită într-o estetică a disciplinei și preciziei; este coroborată cu multe elemente de joc și conduce la conservarea forței colectivului, apărându-l de mișcări „incorecte sau imprecise”.

Pedagogia reeducării – inspirată din dispozitivul ideatic al lui Makarenko – este un exemplu edificator de pervertire a educației în reversul ei, prin transformarea unor strategii parțial realiste și benefice în instrument de îndoctrinare și tortură psihologică. Fără a lua apărarea lui Makarenko, care se întâlnește într-o cârta cu R. Cousinet și P. Petersen în ceea ce privește exploatarea valențelor educogene ale grupului, trebuie să subliniem că procesul reeducării, așa cum s-a consumat, de pildă, în „Fenomenul Pitești”, nu a fost sugerat explicit de pedagogul sovietic. Totuși, premisele acestui experiment (anti)pedagogic pot fi identificate în interpretările aduse de succesorii ideilor lui Makarenko și pe care propriul lui *sistem pedagogic le îngăduie*. Este un caz tipic prin care valoarea unui corpus pedagogic se poate deduce nu numai prin raportarea exclusivă la sistemul ideatic respectiv, ci și la reverberațiile acestuia în timp și spațiu. Se știe că Makarenko a abandonat „pedagogia perechii” (educator-educat) în beneficiul educației „în și prin colectiv”. Colectivul, în opinia sa, este un grup de oameni care vizează același scop, desfășoară o activitate similară și au o organizare comună, subordonată societății existente. Colectivul este ridicat la rangul de subiect al educației, adică de factor activator al sugerării unor conduite dezirabile. Când nu se poate acționa direct asupra individului, se implică mediul, adică grupul, pentru schimbarea atitudinii respectivului individ.

---

#### Activitate

Indicați câteva ipostaze de educație „în și prin colectiv” în care ați fost implicat (ca educat) sau i-ați implicat pe alții (ca educator).

---

Un principiu al pedagogiei lui Makarenko constă în acțiunea paralelă, indirectă: pentru a anatemiza o anumită faptă, nu mă adresez direct individului care a comis-o, ci colectivului în care persoana este integrată. Abia membrii colectivului vor influența conduita individului în cauză. Se pare că această normă a fost preluată și exploatată abuziv în închisorile comuniste, în perspectiva „re-educării” insului „deviant”, care nu a aderat la ideologia partidului unic. Reeducarea presupunea anihilarea morală a deținutului, distrugerea personalității sale și viza transformarea deținutului în torționar, în „educator” al propriilor colegi. Pedagogia diabolică a reeducării se voia a fi extinsă (și s-a extins efectiv) dincolo de zidurile pușcăriilor: prin demascarea „dușmanilor”, prin renegarea valorilor recunoscute, prin supunere și obediență față de mai-marii zilei, prin ședințe de autoanaliză, prin convertirea celor „pătați” în delatori etc.

---

#### Temă obligatorie

Realizați un inventar al avantajelor și limitelor „re-educării”, așa cum a fost propusă de Makarenko.

---



## 4.2. Rezumat

Reprezentant al pedagogiei sovietice, Makarenko emite o serie de concepte-cadru – oarecum reduționiste – care au făcut epocă în țările socialiste. Merită însă să remarcăm credința sa în reformarea omului, indiferent de poziția în care ajunge la un moment dat, precum și străduința de a reda societății pe acei indivizi care au derapat de la comportamentul larg acceptat. Adept al educației „în și prin colectiv”, pedagogul sovietic scoate în relief virtuțile educogene ale grupului școlar și face o pledoarie indirectă pentru importanța relațiilor informale din interiorul „colectivului”. Concluziile sale pedagogice pot fi fructificate cu succes dacă se elimină absolutizările voite promovate pe scară largă de zeloșii activiști ai epocii comuniste.

### Activitate

Comentați următorul citat: „A educa un om înseamnă a educa în el căile perspectivei pe care va crește bucuria lui de mâine. Se poate scrie o întreagă metodică a acestei munci însemnate. Ea constă în organizarea unor perspective noi, în folosirea celor pe care le avem dinainte, în substituirea treptată a lor cu altele mai valoroase” (*Poemul pedagogic*, pp. 548-549).

## 4.3. Texte reprezentative

A.S. Makarenko, 1951, *Poemul pedagogic*,  
Editura de Stat pentru Literatură Științifică și Didactică, București.

„Primii noștri elevi se dăduseră pe brazdă numai împinși de nevoi. Adepții anarhismului se arătau și mai puțin înclinați să se supună vreunei discipline. Trebuie totuși să spunem că nesupunerea fâțișă și atitudinea huliganică față de personalul educator n-au mai reapărut. Ar fi îndreptățită bănuiala că Zadorof, Burun, Taraneț și alții au avut grijă să le povestească noilor sosiți scurta istorie a zilelor din «Gorki». Atât coloniștii vechi, cât și cei noi își arătau întotdeauna încrederea în faptul că educatorii nu reprezentau o forță vrăjmașă lor. Fără îndoială, pricina acestei atitudini se găsea în munca educatorilor noștri, atât de grea și de plină de abnegație, după cum se vede, încât impunea respect. De aceea coloniștii se aflau, cu foarte rare excepții, în bune relații cu noi; recunoșteau necesitatea de a munci și de a învăța la școală, înțelegând în mare măsură că toate acestea decurg din interesele noastre comune. Lenea și refuzul de a îndura lipsurile se iveau la noi doar în forme pur instinctive și nu luau niciodată chip de protest premeditat” (pp. 52-53).

„Ei reprezentau în medie o combinație de trăsături de caracter foarte vii, cu o totală lipsă de educație. Se stăruia ca tocmai aceștia să fie trimiși în colonia noastră, destinată anume celor greu de educat. Cei mai mulți aveau puțină știință de carte sau erau de-a dreptul analfabeți; aproape toți se obișnuiseră cu murdăria și cu păduchii. Față de ceilalți oameni adoptaseră o atitudine permanent defensivă și amenințătoare, caracteristică unui eroism primitiv” (p. 53).

„În primul an ne mâhnea îndeosebi veșnica lor poftă de ceartă și îngrozitor de slabele lor legături cu colectivul, care se desfăceau la fiecare pas, pentru orice fleac. Aceasta, de cele mai dese ori, nu se datora vreunei vrăjmășii, ci aceleiași poze de eroism netemperat de nici un fel de simț politic. Cu toate că mulți dintre ei fuseseră un timp în lagărul clasei dușmane, erau lipsiți de simțul apartenenței la vreo clasă. La noi, copiii de muncitori aproape că nu existau, proletariatul constituia pentru ei ceva îndepărtat și necunoscut, iar cea mai mare parte nutrea cel mai adânc dispreț pentru munca țăranilor, mai bine zis nu pentru muncă, ci pentru felul de viață al țăranimii, pentru psihologia ei. Rămânea, prin urmare, un câmp deschis oricărei voințe individuale pentru a da naștere unei personalități sălbăticate, dezechilibrate de singurătate.

Într-un cuvânt, tabloul era dureros, dar, cu toate acestea, mugurii colectivului care dăduseră în prima iarnă înverzeau încetul cu încetul în mediul nostru. Și acești muguri trebuiau salvați cu orice preț; nu puteam lăsa buruiana nouă să înăbușe prețioasa noastră verdeață. Am socotit drept meritul meu principal faptul că, observând această însemnată împrejurare, am prețuit-o în adevărata ei valoare” (pp. 53-54).

„Detașamentul unit era întotdeauna exclusiv un detașament de muncă. Imediat ce-și sfârșea munca și băieții se întorceau în colonie, detașamentul unit își încheia existența.

Fiecare colonist știa care îi e detașamentul permanent, cu comandantul lui, cu un loc anumit în sistemul atelierelor, un loc în dormitor și unul în sufragerie. Detașamentul permanent era colectivul de bază al coloniștilor și comandantul lui făcea parte în mod obligatoriu din sovietul comandanților. Dar, începând din primăvară, cu cât ne apropiam de vară, colonistul nimerea tot mai des câte o săptămână de lucru într-un detașament unit, menit să îndeplinească o sarcină sau alta. Se întâmpla ca un detașament unit să fie format numai din doi coloniști; unul din ei era atunci comandantul detașamentului. Comandanții detașamentelor unite dădeau porunci pentru muncă și răspundeau de ea. Îndată ce ziua de muncă lua sfârșit, detașamentul unit se risipea.

Fiecare detașament unit era alcătuit pe o săptămână și, ca urmare, fiecare colonist în parte intra de obicei, în săptămâna următoare, într-un detașament unit nou, cu o muncă nouă, sub o comandă nouă. Comandantul detașamentului unit era numit de sovietul comandanților tot pe o săptămână, iar după aceea trecea într-un alt detașament unit, de obicei ca membru obișnuit.

Sovietul comandanților se străduia să-i treacă pe toți coloniștii, afară de cei nepricepuți din cale-afară, prin munca de comandant al detașamentelor unite. Era un lucru just, fiindcă o comandă a unui detașament unit aducea o răspundere mare și multe griji. Mulțumită acestui sistem, majoritatea coloniștilor lua parte nu numai la muncă, ci și la funcții organizatorice” (p. 191).

„Atitudinea noastră în această chestiune rămânea neschimbată, ca în prima zi a coloniei. Metoda de bază în reeducarea delincvenților, socoteam eu, este cea întemeiată pe o ignorare deplină a trecutului și mai ales a delictelor din trecut. Chiar mie îmi era foarte greu să duc această concepție la o realizare deplină; printre altele trebuia să înving propria mea natură” (p. 205).

„Omul nu poate trăi pe lume dacă nu zărește în față nimic care să-i facă bucurie: Bucuria zilei de mâine reprezintă adevăratul stimulent al vieții omului. În tehnica pedagogică această bucurie de mâine apare ca fiind unul din cele mai neînsemnate obiective ale muncii. Mai întâi, trebuie să organizezi bucuria, s-o trezești la viață și s-o prezinți ca pe o realitate. În al doilea rând, trebuie să transformi cu îndărătnicie aspectele cele mai simple ale bucuriei în altele mai complicate și mai importante din punct de vedere uman. Aici trece o linie interesantă: de la mulțumirea primitivă cu turta dulce, la sentimentul profund al datoriei. Ne-am învățat să prețuim în om mai ales frumusețea și puterea. Și una, și cealaltă sunt determinate în om de atitudinea lui față de perspective. Omul care-și definește purtarea după perspectiva cea mai apropiată, aceea a mesei de azi, numai de azi, este omul cel mai slab. Dacă el se mulțumește numai cu propria lui perspectivă, fie și mai cuprinzătoare, poate trece în ochii noștri drept puternic, dar nu poate deștepta în noi sentimentul frumuseții, personalității și al valorii ei reale. Cu cât sunt mai largi perspectivele colectivului pe care omul și le însușește ca pe ale sale personale, cu atât omul apare mai frumos și mai desăvârșit” (p. 549).

\*

A.S. Makarenko, 1960, *Opere pedagogice alese*, vol. I,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Prin scopul educației eu înțeleg programul individualității omenești în tot cuprinsul ei, programul caracterului omenească; în noțiunea de caracter, includ tot conținutul individualității, adică și caracterul manifestărilor exterioare, și pe cel al convingerii lăuntrice, și educația politică, și căpătarea cunoștințelor – într-un cuvânt, întregul tablou al individualității omenești. Sunt de părere că noi, pedagogii, trebuie să avem un astfel de program al individualității omenești și să tindem a-l realiza” (p. 73).



„Colectiv primar trebuie denumit acel colectiv ai cărui membri, fiecare în parte, sunt uniți printr-o activitate comună, prietenie, fel de viață și ideologie. Este acel colectiv pe care, la timpul său, teoria noastră pedagogică propunea să fie denumit «colectiv de contact»” (p. 114).

„Colectivul compus din copii de aceeași vârstă are întotdeauna tendința să se închidă în interesele acelei vârste și se înstrăinează și de mine, conducătorul lui, și de colectivul general. Dacă toți copiii mici se pasionează, de pildă, în timpul iernii pentru patinaj, atunci această pasiune a patinelor, normal, îi închide într-un cerc aparte, izolat. Dacă însă colectivul meu este alcătuit din copii de vârste diferite, atunci variate sunt și preocupările care îi pasionează. Viața colectivului primar se organizează astfel într-un mod mai complex, cere mai multe eforturi de la diverșii săi membri – atât de la cei mari, cât și de la cei mai mici –, pretinde și unora, și altora mai mult și are deci și un caracter educativ mai mare” (p. 116).

„Am socotit că un colectiv care seamănă mai mult cu o familie este cel mai just din punct de vedere pedagogic. Acolo se naște grija pentru cei mai mici, respectul pentru cei mari, cele mai delicate raporturi tovarășești. Micuții nu vor fi închiși acolo ca într-un grup izolat, care fierbe în propria lui zeamă; cei mai mari nu vor spune niciodată anecdote obscene, fiindcă vor avea grijă de cei mici” (p. 221).

\*

A.S. Makarenko, 1963, *Opere pedagogice alese*, vol. II, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.

„Prin activ se înțelege totalitatea elevilor care au o atitudine pozitivă față de instituție și față de sarcinile ei, care iau parte la activitatea organelor de conducere autonomă, la munca de conducere a producției, la activitatea culturală și a cluburilor.

Într-o instituție educativă de copii, activul constituie rezerva sănătoasă și necesară care asigură succesiunea generațiilor în colectiv și păstrează stilul, tonul și tradițiile colectivului” (pp. 138-139).

„La noi, punctul de plecare al pedepsei îl constituie întregul colectiv: în sens mai limitat – detașamentul, brigada, clasa, instituția de copii – iar în sens mai larg – clasa muncitoare, statul sovietic. Interesele colectivului și mai ales interesele clasei muncitoare și ale statului sovietic reprezintă interesele generale. Cine încalcă aceste interese, cine e împotriva colectivului răspunde în fața colectivului. Pedepsa este o formă de înrăurire exercitată de colectiv fie sub aspectul unor hotărâri directe, fie sub aspectul unor hotărâri luate de către împuterniciii colectivului aleși pentru a-i apăra interesele.

Pornind de la acest principiu fundamental, la noi pedeapsa trebuie să îndeplinească neapărat următoarele cerințe:

- a) să nu aibă drept scop o suferință fizică și să nu pricinuiască o asemenea suferință;
- b) cel pedepsit să-și dea seama că, pedepsindu-l, colectivul apără interesele comune, cu alte cuvinte trebuie să știe ce anume cere colectivul de la el și pentru ce consideră că numai astfel pedeapsa are un rost;
- c) să fie aplicată numai în cazul când interesele colectivului au fost într-adevăr lezate și când delincventul s-a hotărât în mod fățiș și conștient la această încălcare, ignorând cerințele colectivului;
- d) să fie anulată în cazurile când delincventul declară că se supune colectivului și că pe viitor nu va mai repeta greșeala săvârșită (firește, în cazul când această declarație nu constituie o simplă înșelăciune);
- e) să se aibă în vedere că important în pedeapsă nu este atât conținutul celor impuse, cât însuși faptul aplicării ei și votul de blam al colectivului, exprimat prin pedeapsă;
- f) să se țină seamă de faptul că pedeapsa trebuie să aibă un efect educativ. Cel pedepsit trebuie să știe precis pentru ce anume este pedepsit și să înțeleagă rostul pedepsei.

Tehnica pedepsei capătă, în concepția noastră, o deosebită importanță. Orice pedeapsă trebuie strict adaptată cazului respectiv și particularităților individuale ale elevului” (pp. 148-149).





# FIȘĂ

de evaluare a unității de curs cu tema :

## ALTE REPERE PEDAGOGICE ÎN SECOLUL XX

Numele cursantului \_\_\_\_\_

♦ Subiectul

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc						Complet
-------	--	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care doresc să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin

♦ Experiența de învățare

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ Standardul cursului

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsesc pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ Alte teme de studiu solicitate

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aș dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte:


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.



## Reprezentanți ai pedagogiei românești

1. Spiru Haret (1851-1912) .....	278
2. Ion Găvănescul (1859-1949) .....	284
3. Vladimir Ghidionescu (1878-1948) .....	289
4. George G. Antonescu (1882-1955) .....	293
5. Onisifor Ghibu (1883-1972) .....	299
6. Grigore Tăbăcaru (1883-1939) .....	306
7. Iosif Gabrea (1893-1976) .....	312
8. Ion C. Petrescu (1892-1967) .....	316
9. Ștefan Bârsănescu (1895-1984) .....	322
10. Constantin Narly (1896-1956) .....	333

---

### Obiectivele unității de curs :

- cunoașterea analitică a ideilor pedagogice promovate de reprezentanți de seamă ai pedagogiei românești ;
  - reliefarea specificității gândirii acestora prin raportare la contextul socio-cultural la care ideile lor au făcut referire ;
  - evidențierea unor consonanțe ideatice ale acestora cu viziuni editate în pedagogia universală ;
  - compararea unor programe educaționale susținute sau argumentate de pedagogii evocați ;
  - valorizarea, din perspectiva prezentului, a contribuțiilor acestora la dezvoltarea sistemului educațional românesc ;
  - identificarea unor consecințe practice, la nivelul politicilor educaționale curente, ale perspectivelor pe care le-au promovat pedagogii români.
-

## 1. Spiru Haret (1851-1912)

**Repere biografice.** Născut în 1851 la Iași, într-o familie cu origini armenе, Haret a absolvit Colegiul Național „Sf. Sava” (1862-1869) și Facultatea de Științe a Universității din București (1869-1874). În ianuarie 1878, obține la Paris titlul de doctor în științe matematice. Teza de doctorat cu titlul „Despre invariabilitatea marilor axe ale orbitelor planetare” a fost un eveniment științific, menționat ca atare în presa vremii. După studiile din străinătate revine în țară funcționând ca profesor de mecanică rațională, algebră și geometrie analitică la mai multe instituții de învățământ superior. Profesează până în 1910, când se pensionează, dar activează până la moarte, ținând prelegeri pentru categorii largi de public la Universitatea populară. În 1910 publică lucrarea *Mecanica socială*, la Paris și București, utilizând matematica, pentru prima oară, în explicarea și înțelegerea fenomenelor sociale. A fost implicat și în viața politică, unde, ca membru al PNL, a fost preocupat de învățământ și educație, în domeniul cărora este numit în mai multe funcții: inspector general, secretar general al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, apoi de trei ori ministru în guvernele PNL: 31 martie 1897 – 30 martie 1899, 14 februarie 1901 – 20 decembrie 1904, 12 martie 1907 – 28 decembrie 1910. În această calitate a condus reforma învățământului secundar și superior din 1898, fiind un înnoitor din punct de vedere instituțional și funcțional. Se stinge din viață la București în 1912. Lucrările sale prin care și-a făcut cunoscută concepția științifică și pedagogică sunt: *Sur l'invariabilité des grands axes des orbites planétaires* (1878), *Raport către Ministerul Instrucțiunii* (1884), *Chestiuni de învățământ* (1897), *Raport Adresat M.S. Regelui asupra Activității Ministerului Instrucțiunii Publice* (1903), *Chestia țărănească* (1905), *Pagini de istorie* (1906), *Școala naționalistă* (1907).

### 1.1. Premise ale gândirii pedagogice

Format în spiritul științelor exacte, a imprimat demersului său transformator o raționalitate care să se adecveze, dar să și accelereze o realitate socioeconomică complicată, dacă nu chiar rebelă la înnoiri. Haret a obținut titlul doctor în matematici cu lucrarea *Sur l'invariabilité des grands axes des orbites planétaires*, disertație care dezvoltă și completează cercetările lui Pierre Simon Laplace, Joseph-Louis Lagrange și Siméon Denis Poisson asupra varietății axelor orbitelor planetare. Este primul român cu acest titlu științific obținut în capitala Franței, cu o lucrare care a adus o contribuție însemnată la avansul științelor. O astfel de realizare îl recomanda să rămână în străinătate, dar a preferat să se întoarcă în țara natală ce avea nevoie de un vizionar ca el. Cea mai importantă lucrare a sa este *Mecanique sociale*, publicată în 1910, în care propune un punct de vedere ce explică întreaga sa concepție cu privire la educație. „Această lucrare”, spune marele reformator, „este o încercare de aplicare a metodei științifice la studiul problemelor sociale. Noi ne propunem [...] să expunem o metodă care va permite, credem noi, să se introducă puțin câte puțin în studiul problemelor sociale, această rigurozitate a raționamentului, care dă așa de strălucite rezultate în ceea ce numim științele exacte”. Savantul român considera că societatea este guvernată de trei factori: a) economic (gradul de fertilitate a solului,

clima, comunicațiile, bogățiile naturale, repartitia avuției naționale); b) intelectual-cultural (gradul de instruire a populației, nivelul de inteligență și aptitudinile intelectuale); și c) moral (normativitatea etică și moravurile care configurează relațiile umane). Civilizația este definită de un echilibru dintre cele trei forțe, care se cer a fi repartizate la nivelul tuturor straturilor sociale. Civilizația are atât un caracter „exterior” (produsele tehnice), cât și unul „interior” (manifestat la nivelul conștiinței sociale). În evoluția societății el consideră că variabila cu rol de maximă însemnătate îl are cea intelectuală, pentru că aceasta vizează inteligența umană pe două trepte: medie (pentru mase) și maximă (pentru elite). Acestea progresează odată cu evoluția generală a societății și se pot influența, pentru că elitele contribuie la ridicarea intelectuală a maselor, iar din rândul elitelor se nasc geniile. Concepția sa este una mecanicistă, optimistă, cu influențe iluministe, pe care savantul o abordează sistemic, în care principiul cauză-efect pare a fi motorul explicativ principal. O idee importantă de la care pornește Haret în fundamentarea gândirii sale educaționale și sociologice este cea de civilizație, aceasta reprezentând o problemă de conștiință, întrucât, pornind de la fondul instinctual, omul trebuie să ajungă la conștiința de sine, fapt ce presupune o gândire intelectuală. Mijlocul prin care omul ajunge la un nivel de civilizație avansat este triplu și se asigură prin știință, cultură și școală. Prin civilizație, societatea se purifică de factorii nocivi și asigură progresul și bunăstarea indivizilor.

## 1.2. Concepția pedagogică

Gândirea pedagogică a lui Haret este cuprinsă în opera normativă pe a produs-o ca principal dirigitor al sistemului de educație de la sfârșitul veacului al XIX-lea. Aceasta este metamorfozată în legile sau sutele de ordine ministeriale prin care a urmărit ralierea societății românești, cu un profil predominant agrar și țărănesc, la evoluțiile contemporane europene de industrializare și organizare a vieții socioculturale pe temeuri noi (vezi Schifirneț, 2014). Haret a trecut prin parlament numeroase legi și a elaborat un număr impresionant de programe și regulamente, indispensabile în aplicarea legilor, în cele trei perioade de ministeriat: a) 1897-1899: 4 legi, 6 programe, 34 de regulamente; b) 1901-1904: 11 legi, 14 programe, 56 de regulamente; c) 1907-1910: 19 legi, 16 programe, 76 de regulamente. Nucleul doctrinei haretiste se conturează în *Raport general asupra învățământului secundar prezentat d-lui ministru al Instrucțiunii Publice și Cultelor*, lucrare redactată la vârsta de 33 ani, în 1884, în calitate de inspector general al Ministerului Instrucțiunii Publice și Cultelor. Pentru el, școala are menirea de a dezvolta la elev sau tânăr deprinderi consonante cu mersul vremii și de a elabora un profil psihocomportamental cerut de un stat modern, constituțional, democratic. Pragmatismul este una dintre mărcile valorice care străbat întregul său dispozitiv legislativ. „Haret a reformat școala, și implicit societatea românească, nu ca politician, ci ca un reformator din poziția de specialist, dovedită cu prisosință în toate împrejurările. Ca ministru acorda atenția necesară oricărui detaliu fără a se mulțumi doar cu trasarea unor direcții generale, așa cum procedează un politician. El mai mult consilia pe alții decât să se fi lăsat consiliat... Haret este exemplar ca om al dialogului, al dezbaterilor publice. A fost interesat de opiniile și ideile tuturor celor preocupați de schimbări structurale. Multe din deciziile sale aveau la bază lungi studii și dezbateri cu actorii sociali ai școlii. Peste tot pe unde a activat a lăsat amprenta puternicei sale personalități, dând astfel sens concret lucrului cu temeinicie



făcut” (Schifirneț, 2009, p. 17). Haret considera că învățământul unei țări „este chemat să îndeplinească un întreit scop. În prima linie, el trebuie să formeze buni cetățeni. În a doua linie, el trebuie să procure tuturor tinerilor fondul de cunoștințe care este indispensabil oricărui om în viață, fără osebite de treaptă socială [...]. În fine, el mai trebuie să formeze contingente pentru toate carierele cari sunt necesare pentru viața completă și armonică a statului [...] Învățământul, ca să fie desăvârșit, trebuie să se îngrijească nu numai a cultiva spiritul, înăvuindu-l cu cunoștințe multe, dar a cultiva și inima, a forma caracterul, a face, în fine, ceea ce se numește educațiunea tinerimei” (Haret, 1903, pp. 5, II).

### Temă obligatorie

Comentați aserțiunile următoare: „Un foarte grav defect al întregului nostru învățământ, fără excepțiune, este de a nu se ocupa decât de instrucțiune și nicidecum de educațiunea tinerimii. Tot ce se face, tot ce se plănuiește este numai pentru programe, material didactic și alte lucruri ce au de scop a introduce în mintea copiilor cea mai mare doză posibilă de cunoștințe. Negreșit, o instrucțiune solidă și variată este indispensabilă unui om în împlinirea datoriilor sale și către sine, și către familia sa, și către patrie; însă ea nu este de ajuns pentru a satisface toate trebuințele vieții complete, după cum a numit-o un mare filosof modern. Mai trebuie ca omul să aibă cunoștința exactă a tuturor drepturilor și datoriilor sale, precum și conștiința, convicțiunea intimă și profundă că prin neobservarea și neîndeplinirea lor nu poate fi fericit în viață; trebuie să aibă atât de mult deprinderea de a-și face datoria, încât să și-o facă în mod natural, cu plăcere și fără greutate; să sufere când nu și-ar face-o”.

Principalele legi elaborate sub ministeriatele lui sunt: legea învățământului secundar și superior (1898), legea învățământului profesional (1899), legea învățământului privat (1904). A militat pentru întemeierea educației pe următoarele principii: activismul (accesarea la cunoaștere prin propria activitate a copiilor), asigurarea unei culturi teoretice (punerea bazelor unei culturi generale), realizarea unui învățământ educativ (pe direcția comportamentului moral), orientarea spre pragmatism (pregătirea pentru viața reală), formarea spiritului cetățenesc (dezvoltarea sentimentului și a solidarității naționale).

### Temă de reflecție

În ce măsură accesul unui pedagog la actul de decizie, prin politici educative concrete, îl ajută la cunoașterea pedagogică, la rafinarea și adecvarea acestora la realități? Mai cunoașteți și alți pedagogi care au reușit să transpună ideile lor la nivelul procesualității educaționale?

Principalele lui contribuții la reformarea sistemului național de instruire sunt:

1. Regândirea structurii formării și a instruirii la nivel de sistem. Prin legea din 1898 a prelungit durata învățământului secundar de la 7 la 8 ani, împărțindu-l în două cicluri: inferior (gimnaziu) și superior (liceu); și în trei secții: reală (științe), modernă (limbi străine) și clasică (limbi străine, latină și greacă). Învățământul secundar pentru băieți s-a organizat în gimnazii și licee, iar cel pentru fete în școli secundare de gradul I (5 ani) și II (4 ani) – cu studii speciale necesare femeilor (de exemplu, creșterea copiilor, igienă, farmacie).
2. Revigorarea fără precedent a învățământului în mediul rural (cu urmărirea dezideratului „o școală primară în fiecare sat”): a înființat peste 1200 de școli rurale; a fondat

revista *Albina* (1897), „revistă enciclopedică populară” (denumită după *Albina Românească*, fondată de George Asachi), apărută săptămânal, care, prin costul redus și conținut, putea fi la îndemâna populației rurale.

3. Imprimarea unei dimensiuni pragmatice a formării și instruirii : „Pretutindeni se cere ca profesorii să nu facă apel la memoria școlarilor decât atunci când învățământul nu-i poate ține locul. Peste tot se impune a se face aplicații și a se dezbrăca învățământul cât mai mult posibil de caracterul abstract și pur teoretic”.
4. Ridicarea statutului cultural, simbolic și material al învățătorului, devenit un adevărat apostol al neamului prin înrăurirea culturală a întregii comunități, nu numai a copiilor. Învățătorul devine un actant și un vector al bunelor practici, al cârmuirii culturale și sociale, recunoscut ca atare de către membrii comunității.
5. Stimularea și extinderea activităților extrașcolare : a încurajat serbarea în școli a zilei de 10 mai (sărbătoarea națională) și de 24 ianuarie (Ziua Unirii) ; a instituit concursurile anuale de oină, ținute de 10 mai (prin decizia din 13 aprilie 1898).
6. Promovarea unei pedagogii sociale și a activismului societal, ce viza ridicarea culturală și educațională a comunității – mai ales cea rurală. „Chestiunea țărănească și activitatea extrașcolară a învățătorilor (activitate de natură economică și culturală), erau privite ca reprezentând două fațete ale aceleiași probleme, întrucât aceștia reprezintă unul dintre cei mai puternici factori de îmbunătățire a stării intelectuale, morale și materiale a țării” (Albulescu, 2005, p. 203).
7. Susținerea efectuării educației fizice în școli (respectând dictonul „mens sana in corpore sano”), separând-o de instrucția militară (Spiru Haret poate fi considerat organizatorul gimnasticii școlare).
8. Ridicarea prestigiului disciplinelor științifice și orientarea învățământului secundar românesc spre un conținut realist, fără a neglija componentele umanist-spirituale.
9. Înființarea bibliotecilor, cantinelor școlare și a internatelor ; a introdus facilități de transport pentru elevii care locuiau la distanțe mari de școală (14 ianuarie 1898).
10. Dezvoltarea unor instituții economice adiacente precum bănci, case de economii, societăți cooperative, librării și edituri școlare.
11. Dotarea tehnico-materială școlară cu suporturi de învățare și mijloace de învățământ (de exemplu, hărți geografice).
12. Încurajarea dezvoltării sentimentelor patriotice prin activitățile didactice și extrașcolare : a instituit serbări școlare cu caracter patriotic național (serbările de la început sau sfârșit de an școlar, serbarea Unirii) și jocuri naționale (de exemplu, dansuri populare, jocurile de oină) ; a stimulat importanța predării istoriei naționale („cea mai însemnată dintre toate învățămintele”, prin care „vom putea înălța sufletele românului”), geografiei României ; a organizat excursii școlare la locuri și monumente istorice și acțiuni de îngrijire a acestora.
13. Asigurarea pregătirii pedagogice a profesorilor : a înființat seminariile pedagogice pentru învățământul secundar pe lângă fiecare universitate ; a introdus un „examen de capacitate” pentru profesori și obținerea unei catedre prin concurs (probă publică obligatorie), cu selectarea profesorilor din rândul absolvenților de universități, și a profesoarelor din rândul absolventelor de școli superioare de fete.
14. Dezvoltarea unui etos pedagogic la nivelul publicațiilor de profil (a înființat Biblioteca pedagogică în 1903, care, prin Casa Școalelor, a publicat importante lucrări de pedagogie).
15. Introducerea și generalizarea concursurilor și examenelor cu caracter evaluativ și selectiv (a introdus examenul de admitere în învățământul secundar, pentru absolvenții



- claselor primare, a introdus examenul de capacitate, de absolvire a gimnaziului, și a înlocuit bacalaureatul cu un examen general de absolvire a liceului).
16. Reorganizarea învățământului universitar, instituit în timpul domnitorului A.I. Cuza: a mărit numărul facultăților (de exemplu, a dezvoltat instituții de învățământ superior precum „Școala superioară de arhitectură”, „Școala superioară de medicină veterinară”, „Conservatorul de muzică și declamație”), a sporit activitățile practice, pentru care au fost create condiții în cadrul laboratoarelor universitare, a introdus examenul de la sfârșitul fiecărui an universitar, a înființat senatul universitar (format din rector, decan și câte un reprezentant al fiecărei facultăți).
  17. Înființarea învățământului pre-primar: în 1909 a introdus legea pentru școlile de copii mici (2 iunie 1909), „a grădinițelor”. Prima grădiniță fusese deschisă la 1 decembrie 1897, iar în 1909 fuseseră înființate, în perioada ministeriatului său, peste 168 de grădinițe (dintre care 13 urbane).
  18. Reorganizarea și susținerea învățământului tehnic-profesional destinat „celui mai mare număr de copii”, care „nu pot să urmeze învățământul secundar general, fie din lipsă de mijloace materiale, fie din lipsă de capacitate intelectuală”. Considera că „ocupațiile manuale sunt tot atât de nobile ca și cele curat intelectuale”, „nu este normal ca toată tinerimea unei țări să urmeze o singură direcțiune de învățământ, nu este normal, nu este regulat, este contra intereselor țării, ca toți copiii care au terminat cursul primar să nu poată îmbrățișa alte cariere decât carierele liberale”. Învățământul profesional în patru direcții: agricol, silvic, meserii și comercial. De asemenea, a pus bazele unui parteneriat între aceste școli și marile ateliere ale statului, „corespunzătoare necesităților lor și întreprinderilor lucrative ale statului”.
  19. Promovarea unor politici publice în materie educațională vizionară și exemplară pentru timpul său și paradigmatică pentru multe decenii care au urmat. A instituit o adevărată mișcare, haretismul, „o politică educațională și socială cu o identitate românească evidentă într-o societate predominant rurală înscrisă pe calea modernizării. Haretismul indică modalitățile de a edifica modernitatea din interiorul comunităților rurale, fiind astfel o alternativă la modernitatea impusă prin imitarea sau preluarea de instituții și legi din afară (Schifirneț, 2009, p. 42).

### Temă de reflecție

În ce măsură reflecția de mai jos, exprimată de Spiru Haret, este valabilă și pentru învățământul românesc actual: „Sistemul școlar al unei țări trebuie să fie oglinda fidelă a trebuințelor, aspirațiilor și caracterului național al poporului care o locuiește. Reforma școlară care se urmărește de câțiva ani are de obiect principal realizarea acestui deziderat... Patria nu este numai pământul din care scoatem rente. Patria o face și limba și istoria, și religia și tradițiile. A da cu piciorul în toate acestea este a se lepăda cineva de patria sa. Precum un părinte nu are dreptul a-și lăsa copilul fără instrucție, cu mai mare cuvânt el nu are dreptul de a-i da o educație antinațională, care face dintr-însul un element înstrăinat de țară”.



### 1.3. Rezumat

Prin gândirea, spiritul său vizionar și deciziile luate, Spiru Haret este considerat a fi cel mai mare reformator al învățământului românesc care a fost calibrat atât în raport cu principiile funcționale ale societății românești, prin valorificarea tradițiilor și experiențelor exemplare, dar și prin racordare la tot ce a fost nou și folositor pe plan european, ideatic și experiențial, prin „absorbirea” inovațiilor instituționale, strategice și de filosofie acțională. Promotor de legislație școlară și organizator de instituții de învățământ, a crezut în puterea educației în reformarea unei nații și a stimulat energii benefice care s-au răsfrânt benefic peste multe generații de români. Opera sa legislativă și practică a devenit un reper și un model pentru perioadele care au urmat, rămânând și pentru contemporani o piatră de hotar, din păcate, nedepășită.

#### Activitate

Evidențiați actualitatea ideilor de mai jos și comentați-le :

„Pe noi ne încântă strălucirea exterioară, mulțimea palatelor clădite și lungimea șinelor de fier care străbat țara ; nu băgăm însă de seamă că lăsăm neatins fondul moral care forma temelgia mizeriei bizantine, împlântată la noi de infamul regim fanariot. Dar tocmai aceasta este principala, unica reformă care trebuie făcută, ca să avem dreptul a vorbi de repede a noastră intrare în lumea civilizată. Drumuri de fier și palate se construiesc în centrul Africii ; dar pe câtă vreme va înflori acolo domnia celui mai tare, celui mai șiret sau celui mai nerușinat, nu va putea fi vorba de civilizația continentului negru” (Spiru Haret, „Constatări triste”, publicat în *Revista generală a învățământului*, octombrie 1906).

### 1.4. Texte reprezentative

Spiru C. Haret, 2009, „Raport general asupra învățământului secundar prezentat d-lui ministru al Instrucțiunii Publice și Cultelor”, București, 1884, în *Operele lui Spiru C. Haret*, ediție îngrijită de Constantin Schifirneț, Editura Comunicare.ro, vol. I.

„Alcătuirea acestui plan general este partea cea mai grea și mai delicată în confecțiunea legislațiunii școlare ; ea cere, pe lângă altele, o cunoștință aprofundată de trebuințele actuale și viitoare ale țării, cum și de mijloacele de care dispune ea, și care sunt de natură foarte diversă și foarte greu de apreciat, când e vorba de școli” (p. 5).

\*

Spiru C. Haret, 2009, „Raport la rege asupra activității Ministerului de Instrucție”, în *Operele lui Spiru Haret*, vol. II, Editura TipoMoldova, Iași.

„Învățământul unei țări este chemat să îndeplinească un întreit scop. În prima linie, el trebuie să formeze buni cetățeni. În a doua linie, el trebuie să procure tuturor tinerilor fondul de cunoștințe care este indispensabil oricărui om în viață, fără deosebire de treaptă socială : acesta este învățământul obligatoriu. În fine, el mai trebuie să formeze contingente pentru toate carierele care sunt necesare pentru viața completă și armonică a statului” (p. 207).

„Școala este unul din instrumentele de acțiune socială cele mai puternice, prin faptul că efectele ei se simt în toate părțile țării și în toate straturile societății. Ea poate face servicii însemnate chiar în unele direcțiuni, care la prima vedere nu s-ar părea că intră în domeniul său. De aceea ne-am

silit să facem ca acțiunea școlii să nu rămână mărginită numai în cuprinsul ei, ci să se întindă și înafară” (p. 211).

„Ne silim să înlăturăm din învățământ tot ce nu avea viață decât prin puterea tradiției, fără a răspunde însă vreunei realități oarecare: fie o necesitate socială actuală, fie îndeșularea unei necesități sufletești. Mai contăm să apropiem școala de popor, să o facem să fie iubită și respectată, să fie centrul de unde să pornească curente cele bune și sănătoase pentru înălțarea și întărirea neamului. Căutăm să apropiem școala de popor, să o facem să fie iubită și respectată, să fie centrul de unde să pornească curente cele bune și sănătoase pentru înălțarea și întărirea neamului. Căutăm a face ca învățământul nostru să devină un învățământ național, de vreme ce ne silim a-l face să se potrivească țării noastre, în loc de a ne mulțumi să-l luăm făcut gata, într-un timp și niște condiții care nu mai sunt ale noastre” (p. 448).

„Scopul învățământului însă nu este numai instrucțiunea, ci educațiunea tinerimii, și aceasta de a doua parte este mai importantă și mai grea de realizat decât cea dintâi. Este grea mai ales la noi, unde silințele învățătorului nu sunt îndeșul secondate de părinți, care prea adeseori, dintr-un sentiment de iubire părintească, rău înțeles, sunt dispuși a considera ca acte de ostilitate contra copiilor lor orice încercare de a le disciplina caracterul. Este greu și pentru minister pentru că în această privință el nu dispune decât de mijloace mai mult indirecte și este greu cu deosebire pentru că la noi, ca nicăieri aiurea, tinerimea se află pusă între sfaturile de disciplină, de corectitudine, de iubire a aproapei și a adevărului, care i se propagă de la catedră, și exemplele de nesupunere, de răzvrătire, de violență, de învrăjbire pe care politica introdusă în școală i le pune veșnic sub ochi. O bună educațiune în școală va fi imposibilă pe câtă vreme va dura această stare de lucruri” (p. 448).

## 2. Ion Găvănescul (1859-1949)

**Repere biografice.** S-a născut în 1859 în localitatea Găvamele, județul Buzău. Mai întâi, a urmat studiul liceale și universitare în țară (între 1878 și 1883, a urmat cursurile Facultății de Litere și Filosofie a Universității din București) și apoi a plecat în Germania. A obținut titlul de doctor în filosofie la Berlin cu teza intitulată *Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der pädagogischen Ansichten John Locke's* (Încercare de prezentare completă a opiniilor pedagogice ale lui John Locke), în care a realizat o analiză critică asupra sociopedagogiei întâlnite la John Locke. Lucrarea va apărea ulterior și în limba română, în anul 1889, sub titlul *Ideile pedagogice ale lui J. Locke*. A fost unul dintre creatorii pedagogiei în România, profesor universitar și decan al Facultății de Litere și Filosofie de la Universitatea din Iași (1888-1932). Una dintre cele mai notabile realizări ale pedagogului ieșean o reprezintă înființarea, în 1899, a Seminarului Pedagogic din Iași, prin *Legea învățământului secundar și superior*, gândită și promovată de Spiru Haret. Seminarul de la Iași a fost prima școală de aplicație românească pentru pregătirea licențiaților candidați la profesorat. Găvănescul a fost directorul acestei instituții timp de 33 de ani (1899-1932). A condus cele două publicații ale Seminarului Pedagogic, *Cultura română - pedagogie, științe, litere* și *Buletinul Seminarului Pedagogic Universitar. Revistă de pedagogie-filosofie-științe-litere*, încurajând afirmarea academică a unor tineri universitari (printre care C. Narly, Gr. Tăbăcaru, V. Pavelcu), dar și contribuind la ridicarea demnității pedagogiei ca discurs teoretic și practic. Principalele lui scrieri sunt: *Curs de pedagogie* (1899), *Didactica generală. Principii de educația inteligenței* (1920), *Istoria pedagogiei* (1927), *Educația eroică* (1928), *Pedagogia Militans* (1932), *Pentru educația morală* (1932).



## 2.1. Premise ale gândirii pedagogice

Format la școala germană de gândire, ancorat în paradigmele vremii de natură științifică, reflexivă și pragmatică, pedagogul român va metamorfoza într-un mod personal toate aceste influențe. Concepția sa pedagogică se fundamentează pe filosofie, etică și psihologie, deopotrivă. În pedagogie, domeniul pe care l-a reprezentat cu prisosință, Găvănescul propune o nouă concepție, ce conduce la constituirea unui sistem pedagogic fundamentat științific pe filosofie și pe cele două științe teoretice „auxiliare”, psihologia și etica. Opera sa teoretică s-a concretizat în numeroasele lucrări publicate în mai multe zone precum filosofie, psihologie, pedagogie, etică, estetică etc. În filosofie, este adeptul curentului spiritualist (alături de N. Paulescu, Gr. Tăușan), dar fără contribuții notabile. Viziunea socială, promovată de universitarul ieșean, este de inspirație spenceriană. Perspectiva sa psihologică se bazează pe ideea potrivit căreia numai dezvoltarea armonioasă a celor trei facultăți sufletești imateriale (simțirea, voința și cunoașterea) poate asigura devenirea unitară a ființei umane. Concepția etică face din el un partizan al utilitarismului social profasat de Hume, de Bentham și de profesorul său, Gizycki. În esență, Ion Găvănescul crede că funcțiile active ale vieții sufletești se supun unei legi biopsihologice asemănătoare, ca importanță, cu legea atracției universale în lumea cosmică, cu legea simpatiei psihice în explicarea originii și organizării societăților omenești și cu legile datoriei în cârmuirea vieții morale. Această lege biopsihologică, dominantă în fenomenele activității și ale voinței, este aceea a durerii și a plăcerii, în înțelesul lor cel mai larg. Dar nu toate durerile și plăcerile sunt echivalente cantitativ și calitativ, căci dincolo de sfera durerilor și plăcerilor inferioare, referitoare la hrană, îmbrăcăminte etc., comune omului și animalelor, există sfera superioară, specific omenească, conținând nevoi și sentimente referitoare la adevăr, bine și frumos. Idealul constă în intensificarea și normalizarea sferei trebuințelor superioare, specific umane, adică umanizarea omului.

## 2.2. Concepția pedagogică

Adept al unei viziuni evoluționiste, culturaliste și umaniste (Albulescu, 2008, p. 329) această perspectivă își va pune amprenta și pe concepția sa pedagogică. În raport cu viziunea sa, educația este un fenomen individual, dar și social, corelativitatea și interacțiunea dintre cei doi poli conducând la o bună instalare a ființei în societate. Este un fenomen individual întrucât educația vizează ființa unică și se face în conformitate cu anumite legități ale vieții psihice. Este și un fenomen social deoarece formarea trebuie să conducă la integrarea profesională, la implicarea în viața materială a comunității (de aici și importanța lucrului manual, inclusiv în ciclul liceal). Din perspectiva sa, pedagogia este o știință care se manifestă pe trei niveluri: pedagogia generală sau filosofică, pedagogia practică sau metodologia și istoria pedagogiei, ramuri pe care le-a ilustrat prin contribuțiile sale. Prima ipostază are ca obiect de studiu constituirea pedagogiei ca știință a educației, problematica educabilității, finalitatea educației și determinările culturale și spațio-temporale ale educației. Ca demers teoretic ea are de lămurit ce este și cum e posibilă educarea omului. Pedagogia practică are în vedere metodologia realizării unor componente ale educației precum cea socială, morală, estetică, intelectuală, fizică, religioasă etc. Cu alte cuvinte, ea se prezintă ca un corpus de reguli, ca o propedeutică de natură tehnică ce directivează formarea omului în integralitatea sa prin atingerea unor scopuri de natură intelectuală,



psihomorală, spirituală, fizică, practică etc. Istoria pedagogiei studiază evoluția în timp a concepțiilor și practicilor educative. Încercător în posibilitatea și forța educației, Găvănescul se înscrie pe linia optimismului pedagogic, punctând faptul că dincolo de datul ereditar în ce privește calitățile, acestea pot fi câștigate prin antrenament, caracterul fiind modificabil și perfectibil.

#### Temă de reflecție

Ce pedagogi studiați până în prezent se înscriu în curentul optimismului pedagogic? Reliefați unele asemănări și deosebiri în concepțiile acestora.

În ce privește dimensiunea morală a formării, Găvănescul a încercat să pună de acord procesul educației cu instinctele omului pe o linie ascendentă spiritual: „instinctul” onoarei, instinctul sociabilității, instinctul de mișcare și instinctul de imitație. Fiecăruia dintre aceste „instincte” îi corespund anumite metode de educație fie că le stimulează, fie că le orientează pe un traiect întemeietor de noi conduite. De pildă, existența instinctului de imitare impune utilizarea metodei exemplului, instinctul de mișcare presupune metoda exercițiului. În cazul unor greșeli repetate, propune provocarea unei insatisfacții prin apelul la pedeapsă, inclusiv arestul, ce se opune instinctului sociabilității. „Selecția instinctelor”, precizează I. Gh. Stanciu (2006, p. 73), „pe care urma să-și bazeze educatorul intervenția, este una arbitrară; în afară de aceasta, în sistemul lui de educație morală lipsește tocmai ideea cultivării conștiinței morale, a unui sistem de norme capabile să devină călăuză în viața socială”.

Fără a fi numai decît original, mergând pe linia unor gânditori germani, remarcăm congruența și exactitatea în ce privește definirea educației: „A educa înseamnă a exercita conștient și intenționat, cu plan și cu metodă, o înrăurire asupra omului, cu scopul de a forma din el un izvor statornic de fericire și pentru societăți și pentru el însuși, dezvoltându-i și disciplinându-i inteligența, afectivitatea și voința prin conformarea lor funcțională la legile logice, morale și estetice” (Găvănescul, 1995, p. 59). Și, din nou: „A educa e a influența omul intenționat, cu plan și metodă în scopul de a crește în el puterile vitale, fizice și psihice, exercitându-le după normele teleologice ale genezei lor firești, dezvoltând astfel viața în genere și făcând în definitiv din individ o cauză de armonie socială și un izvor de fericire pentru el și pentru societate” (Găvănescul, 1995, p. 60).

#### Temă obligatorie

Definiția de mai sus comportă note care au mai fost evidențiate și de alți gânditori. Menționați cel puțin trei pedagogi care au vizat aceleași elemente în definirea educației.

Actul educativ presupune intervenție deliberată, chiar dacă în exercitarea ei trebuie luate în considerare și determinări ce țin de moștenirea genetică sau vin dinspre contextul social și cultural. Scopul fundamental al educației îl constituie progresul individului și al societății, de aici deducându-se scopuri particulare în raport cu specificul fiecărei componente educative în parte. Idealul educativ se proiectează în felul următor: „A face din om un izvor statornic de fericire pentru societate și pentru el... A-l face pe om să se simtă fericit, îndeplinind acte și funcțiuni ce duc la fericirea generală, iată culmea concepției finaliste a artei de a educa. Realizând astfel fericirea individuală în acord cu cea socială se tinde la stabilirea acelei organizații ideale, care stă ca țintă și îndrumare a progresului” (Găvănescul, 1921, p. 133). Un palier dezvoltat de Ion Găvănescul este cel referitor la normativitatea educației, respectiv invocarea și explicitarea unor principii de acțiune didactică. Printre acestea se evidențiază principiul intervenției gradate, progresive

și agreabile, principiul intuiției, al acțiunii integrate, principiul sitemicității și continuității, principiul activismului, principiul umanismului privind viața afectivă, principiul exersării și practicării unor cunoștințe, deprinderi, valori etc. În legătură cu etapele unei unități didactice, pe lângă cunoscutele „trepte” (recapitularea, tranziția, anunțarea noii teme, intuiția, tratarea, corelația, aplicația) mai introduce un moment final, „humanismul”, respectiv un moment formativ, „învățătoresc”, de trezire și fortificare a sentimentelor morale. În ce privește formarea inițială a viitorilor profesori, pune un accent deosebit pe realizarea practicii pedagogice, pe următoarele alinamente organizatorice (cf. Neculau, 1988, Stan, 1995):

- durata pregătirii în cadrul seminarului era de doi ani pentru cei care doreau să devină profesori;
- în primul an de studiu se parcurgea cursul de Pedagogie;
- în anul al doilea se asista la lecțiile realizate de profesorii de la școala de aplicație sau de către studenți mai mari;
- înscrierea la seminar presupunea participarea ca asistent la 40 de lecții și la 10 ședințe de observare;
- intrarea la practică era condiționată de trecerea unui examen-colocviu la care se prezenta caietul de practică redactat în cadrul orelor de curs, dovada trecerii examenului de pedagogie, prezentarea unor planuri de lecții și un eseu despre o personalitate emblematică;
- ca practicant, studentul era obligat să țină lecții curente și trei lecții de probă care se finalizau cu autoevaluări, observații și aprecieri realizate de îndrumătorul de practică, alți colegi;
- lecția de probă se realiza într-un cadru festiv, fiind prezent și directorul seminarului și mai mulți studenți practicanți, unul dintre aceștia fiind „raportor”, iar un altul juca rolul de „critic” al activității;
- discutarea lecției de probă se făcea la câteva zile de la desfășurare, la care se adăuga un portofoliu ce era analizat de o comisie și în urma căreia se dădea verdictul de „admis” sau „respins”;
- în cazul respingerii, se relua traseul formativ de la început.

### 2.3. Rezumat

Promotor al unei viziuni umaniste și valoriste, deschisă către lumea reală, Ion Găvănescul a dezvoltat cele mai multe dintre topicile reflecției pedagogice în pas cu evoluția ideilor din epocă. A deschis calea afirmării pedagogiei de rang universitar atât prin polivalența prestațiilor personale, dar și acțional, prin implicarea dezvoltării unui etos formativ în ce privește pregătirea corpului profesoral prin Seminarul pedagogic. Spirit prolific și clar, a abordat cu metodă și patos subiecte de dezbatere care își caută răspunsuri și în prezent.

#### Activitate

Extrageți ideile semnificative din următorul citat și comentați-le:

„Educatorul este cârmuit în activitatea sa de idealul ce-și face despre viață și acest ideal i-l sugerează concepția dominantă a timpului său, după care i se modelează vrând-nevrând sufletul și viața și după care caută, în mod natural, să transforme pe cei tineri încredințați lui spre educare. Nu e nevoie, pentru aceasta, să se formuleze idealul în termeni de doctrină. Concepția se traduce în acte mai hotărât decât în cuvinte. O trăiește, dacă n-o exprimă teoretic. Și aceasta e mai mult decât dacă ar exprima-o verbal. Căci, în definitiv, orice ar gândi un educator în teorie abstractă despre idealul vieții, oricum și-ar formula el în minte ținta către care trebuie dusă generația tânără, un lucru e sigur: el va duce tânăra generație,



vrând-nevrând, către idealul ce trăiește în el. Aceasta este forța ce va modela sufletele cu vraja greu de învins, ispititoare, a exemplului viu. Educatorul o avea în minte ori nu un scop clar al operei lui educative; copiii au însă un ideal lămurit de cristalizare sufletească involuntară: îl au în educatorul însuși, în concepția de viață intrupată în personalitatea lui. Iar această concepție e suptă de sufletul educatorului din atmosfera culturală, din aspirațiile și credințele despre viață, despre bine și rău și despre fericire ale timpului în care trăiește, cu modificări personale de puțină importanță pentru tendințele ei fundamentale” (*Problema idealului în educație*, în Găvănescul, 1995, p. 51).

## 2.4. Texte reprezentative

Ion Găvănescul, 1995, *Problema idealului în educație*, în *Texte pedagogice alese* (ediție îngrijită, prefață și note de Liliana Stan), Editura Spiru Haret, Iași.

„În arta educației e nevoie de un principiu clar, unitar, din care să se poată deduce toate regulile și procedările practice și toate scopurile secundare. Acest principiu poate fi dedus explicit dintr-o concepție de viață sau poate presupune, la baza lui, în mod implicit, o astfel de concepție. În orice caz, el trebuie să fie formulat lămurit, precis, consecvent. În construirea unui sistem științific de educație, formularea lui este o cerință logică neînlăturabilă și servește ca piatră fundamentală a întregii clădiri teoretice” (p. 53).

„În acord cu mai toate scopurile educaționale formulate până aici, s-ar mai putea zice: a educa este a dezvolta în individ puterile vitale care stau în acord cu tendințele evoluției sociale. Sau: a educa (înseamnă) a dezvolta în om natura socială, atrofiind pe cea primitiv egoistă și sălbatică. Sau: a realiza în individ intențiile evoluției sociale. Sau: a adapta pe individ la condițiile progresului în omenire. Sau, în fine, a dezvolta viața” (p. 58).

\*

Găvănescul, Ion, 1995, *Pedagogia practică. Educația voinței și a sentimentelor. Educația fizică*, în *Texte pedagogice alese* (ediție îngrijită, prefață și note de Liliana Stan), Editura Spiru Haret, Iași.

„În epoca de zbucium a zilelor de azi, când «răsturnători» și «răsturnări de valori» apar pe neașteptate din toate părțile, când revoluționarismul e în aer și pare a tinde să devină o modă, nu e oare datoria școlii să lumineze spiritele, arătând absurditățile concepției revoluționare, care, indirect duc la scepticismul etic? Și aceasta nu în mod incidental, cum ar fi bine să facă toți profesorii, când întâlnesc în calea lor – și ar trebui să le caute – idei sau fapte revoluționare, ci în mod sistematic, logic, demonstrativ. Întrebarea fundamentală a conștiinței omenești: ce este binele și dreptul? după ce se cunosc ele? ar trebui să capete o lămurire pozitivă în cugetul tineretului, care să poată rezista criticii și îndoielii cu aparență științifică, deși uneori este pseudo-științifică” (p. 81).

„Cu toate aceste observații, trebuie să se recunoască un lucru: în administrarea pedepselor educatorul trebuie să caute, cât se va putea mai mult, să raționeze cu copiii și să-i facă să vadă, din urmarea faptelor lor – acolo unde se poate face fără pericol – că acele fapte interzise de dânsul nu au fost interzise în mod capricios și arbitrar, ci pe temeiul unei cunoștințe mai adânci a naturii lucrurilor” (p. 101).

„Măsurile de îndreptare, chiar când au nevoie de formele unei intransigente energice, trebuie să fie inspirate de gândul unei necesități trecătoare, în vederea viitorului și susținute de credință, în posibilitatea mai binelui. Și, pentru eficacitatea lor, această credință nu e de ajuns să existe în mintea educatorului, ci e necesar să fie sugerată, să treacă în conștiința copilului. Căci din interior, sub impulsul principiilor de cristalizare internă, cresc ființele organice și însuflețite” (p. 103).



„Educația estetică în școală începe de la însuși aspectul clădirii și de la curățenia clasei, a pereților albi sau curat vopsiți, împodobiiți cu tablouri de intuiție istorică, științifică sau cu vederi de artă. În mediul estetic-educator factorul cel mai impresionant este înfățișarea demnă a profesorului sau profesoarei, printr-o îmbrăcăminte curată, îngrijită, fără nimic exagerat și excentric. Începând de la sugestiile în ordinea mai de jos a fenomenelor estetice, cele mai elementare îndrumări ale simțului estetic la copii sunt cele menite a trezi și exercita simțul curățeniei. Hainele lor, mâinile și fața lor, ca și cărțile, caietele lor, toate trebuie observate să fie păstrate în buna regulă de curățenie. Pupitrele și clasa, la ieșirea din școală, totdeauna să aibă grijă de a fi lăsate fără nici un semn de neglijență estetică, în sensul curățeniei. Dintre obiectele și îndeletnicirile programului școlar, se pot considera unele ca menite direct a da educație estetică, în o direcție oarecare; și altele, care se pot utiliza astfel ca să contribuie indirect la cultura simțului frumosului” (p. 116).

„Educația religioasă este producerea și dezvoltarea aceluia sentiment superior de legătură între om și ceva mai presus de omenire, mai presus de raporturile ei pământești, mai presus de toate interesele vieții trecătoare; sentiment de legătură cu ceva veșnic și nesupus concepției noastre spațiale, un suflet, un principiu, o lege, o putere care stăpânește și cărmuiește totul. În educația religioasă, ca și în toată opera educației omeneste în genere, nu se creează nimic din nimic; educatorul găsește în firea copilului anumite dispoziții și date innăscute, de la care pornește influența pentru dezvoltarea mai departe a unei laturi caracteristice a ființei omeneste. Religiozitatea constă din conștiința legăturii cu ființa infinită și atotputernică din sentimentul încrederii, al temerii și respectului, al recunoștinței și pietății, precum și din trebuința de a manifesta aceste sentimente prin toate formele cultului extern” (p. 119).

\*

Ion Găvănescul, 1995, *Importanța și metoda instrucțiunii morale*, în *Texte pedagogice alese* (ediție îngrijită, prefată și note de Liliana Stan), Editura Spiru Haret, Iași.

„Valoarea mijloacelor se măsoară după eficacitatea lor în analizarea unui scop determinat. Valoarea scopurilor particulare se măsoară după gradul concordanței lor cu scopul ultim: conservarea și fericirea societății. Inteligența alege mijloacele și instrucția propriu-zisă are a face cu inteligența. Scopurile, însă, le pune voința; și cu voința se ocupă educația propriu-zisă. Felul scopurilor va atârna inevitabil de felul voințelor; iar inteligența va alege totdeauna mijloacele cele mai potrivite pentru realizarea oricărui scop” (p. 129).

„Instrucția morală are sarcina de a înlesni aceste principii, de a arăta rațiunea de a fi natura unei activități corecte. Pe valurile veșnic schimbătoare ale vieții, ea dă omului busola care-l îndrumă și-l ține în calea dreaptă și frumoasă a idealului” (p. 133).

### 3. Vladimir Ghidionescu (1878-1948)

**Repere biografice.** S-a născut în 1878 la Iași. A studiat în Franța, Germania și Elveția, luându-și doctoratul la Jena, în 1910 cu teza *Moderne pädagogische Strömungen in Frankreich* (*Tendințe ale pedagogiei moderne în Franța*). Cu prilejul studiilor în străinătate i-a cunoscut pe unii dintre promotorii pedagogiei experimentale, ale căror influențe se surprind și în preocupările sale (îndeosebi cele ale lui Ernst Meumann). În 1911 publică lucrarea *Pedagogia științifică și marile reforme școlare*. Cu acest prilej face o pledoarie pentru cunoașterea psihologiei copilului prin observația și experimentul științific și, mai ales, prin perspectiva pedologică. De altfel, a și scris o lucrare în acest sens (*Introducere în pedologia și pedagogia experimentală*, în 1915), iar mai târziu, ca profesor la universitatea din Cluj, va organiza *Laboratorul de pedologie și pedagogie*

*experimentală*. Din 1919 este profesor la Universitatea din Cluj unde a condus și *Seminarul pedagogic*. A militat, de asemenea, pentru răspândirea culturii în toate mediile prin intermediul ASTREI. Se stinge din viață în 1948.

### 3.1. Premise ale gândirii pedagogice

Ca membru fondator al Asociației Internaționale de Pedologie, a susținut și s-a manifestat activ pe direcția pedagogiei experimentale, fiind considerat „primul vestitor de înnoiri” (Zaharian, 1971, p. 23). Termenul pedologie este utilizat în unul dintre sensurile acestuia ca „știință despre copii”, fondată de cercetătorul american Oscar Chrisman la sfârșitul secolului al XIX-lea (termenul pedologie fiind propus de el în 1893) și care a cunoscut o mare răspândire în SUA și Europa în primele decenii ale secolului XX. Un alt sens al termenului pedologie acoperă știința care se ocupă cu studiul genezei, al evoluției și al distribuției solurilor și cu cunoașterea constituției lor fizice, chimice și biologice, în scopul stabilirii gradului de fertilitate și a posibilităților de ridicare a acesteia (cf. DEX, din fr. *pédologie*). Această direcție exagerează însemnătatea datului ereditar și se concentrează pe activarea acestei zestre genetice prin antrenament și alte intervenții ulterioare. Dezvoltarea se face pe baza determinării aproape fatale de ordin ereditar a trăsăturilor fizice și psihice, mediul, inclusiv cel cultural-educativ, având doar rolul de a declanșa ceea ce se află performat în zestre ereditară. Se ipostiazază astfel nu doar denaturarea celor doi factori, ci și o simplificare a relației dintre ei, educația fiind aproape neglijată, slab semnificată.

### 3.2. Concepția pedagogică

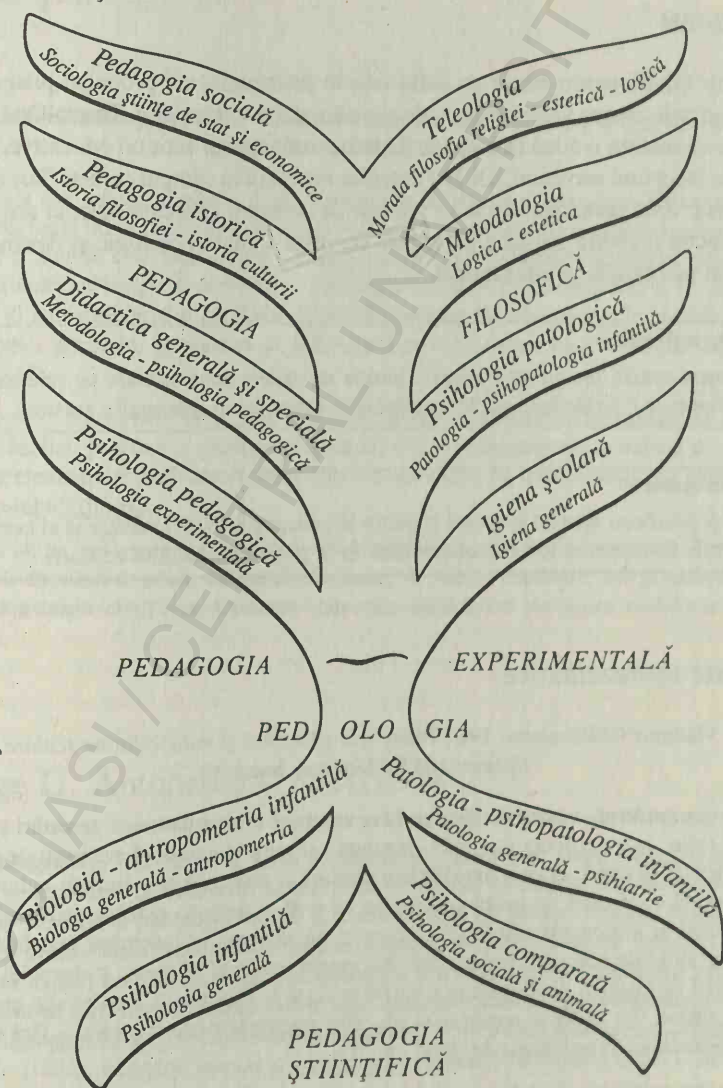
Viziunea sa despre pedagogie este una oarecum integralistă și echilibrată, nealunecând în exagerările direcțiilor științifice ale vremii. Luând oarece distanță față de pedagogia clasică, considerată a fi realizată „din instinct sau din imitație”, el deschide pedagogia către studierea sistematică a faptelor. Chiar dacă se înscrie în orientarea experimentalistă, Ghidionescu nu minimizează aportul teoretic al pedagogiei filosofice sau sociale. El avansează o comparație a pedagogiei cu dezvoltarea unui arbore: coroana, apărută mai întâi, este reprezentată de pedagogia filosofică; rădăcina și tulpina, apărute mai târziu, sunt deținute de pedologie și pedagogia experimentală. Pedagogia, ca disciplină explicativ-acțională, presupune trei părți: a) pedologia, b) pedagogia experimentală și c) pedagogia filosofică. Fiecare dintre cele trei părți îngăduie mai multe ramuri: a) biologie, antropometrie infantilă, psihologie infantilă, psihologie comparată, psihopatologie infantilă; b) didactică generală și specială, psihologia pedagogică, pedagogia patologică, igiena școlară; c) pedagogia socială, pedagogia istorică, teleologia, metodologia.

După el, pedologia înseamnă studiul copilului din multiple perspective prin intermediul unor metode diverse pe bază de observații, supuneri la probă a manifestărilor somatice și sufletești, luând în calcul inclusiv predeterminările biologice. Prin intermediul pedologiei avem acces la date sau probe în legătură cu ce este copilul; prin pedagogia filosofică, dezvoltăm norme concrete sau parțiale, dezvoltăm conținutul cultural al educației; prin intermediul pedagogiei experimentale se stabilesc modalitățile prin care se ajunge la țintele fixate de pedagogia filosofică. Cu ajutorul pedagogiei experimentale sondăm realitatea copilului, cu cea filosofică vom creiona căi și direcții de urmat, cu cea experimentală acționăm.

**Temă de reflecție**

Arătați în ce măsură cele trei „etaje” ale generării cunoașterii despre educația copilului mai sunt de actualitate astăzi. Ce noi științe ale educației tind să le continue, completeze, înlocuiască?

Pedagogia științifică, cea actuală epocii lui Ghidionescu, este bazată pe experiment, dar se cere a fi complementată, continuată, fructificată prin generări ideatice și intervenții factuale de alt nivel. Intuiește necesitatea conjugării și continuității dintre empirie și reflexiv, dintre constatare și construcție în ce privește explicația pedagogică. Astfel încât, pedagogia devine științifică, credibilă și pertinentă în raport cu ceea ce este și poate face la nivel de influență educativă.





Se poziționează împotriva intelectualizării educației copilului mic, pledând pentru stimularea jocului și utilizarea lui ca o „școală naturală” prin care copilul ia cunoștință de el însuși, de posibilitățile și nevoile lui. Practicianul-educator nu e un creator de pedagogie, ci doar un aplicant care trebuie să preia și să adapteze eșafodajul ideatic la diferite stări de lucruri sau indivizi. Pedagogii de catedră continuau să scrie o pedagogie vagă, atemporală, fără obiect, plutind într-un universalism incert” (Zaharian, 1971, p. 29). El face apel la cunoașterea copilului în datul lui concret, psihogenetic, configurat cultural, situațional. Din păcate, „strigătul” său nu s-a prea auzit în epocă, ci mult mai târziu.

### 3.3. Rezumat

Vladimir Ghidionescu aduce un suflu nou în pedagogie, cel propagat prin studiile experimentale asupra vieții intelectuale și psiho-afective a copiilor. Dezvoltând această direcție va institui o nouă cale de perfectare a reflecției și acțiunii educative, contribuind la începutul secolului XX la o extensie necesară în câmpul cercetărilor de acest gen. Chiar dacă pedagogia nu se va impune ca domeniu epistemologic, el are meritul că a punctat legătura indisolubilă dintre suportul somatic, biologic și configurările de ordin psihologic și educațional.

---

#### Temă de reflecție

Ce pedagog român sau străin avansează puncte de vedere asemănătoare cu cele exprimate de Ghidionescu? Evidențiați unele asemănări și deosebiri în concepțiile acestora.

---

#### Temă obligatorie

Arătați și justificați aportul și sporul cognitiv al pedagogiei experimentale și al cercetărilor empirice în cunoașterea fenomenului paideic și în perfectarea actului educativ.

---

### 3.4. Texte reprezentative

Vladimir Ghidionescu, 1911, *Pedagogia științifică și noile reforme școlare*, tipografia D.C. Ionescu, București.

„Pedagogia modernă, constituindu-se pe baze empirice și sistematice de cercetări științifice, în toate țările culte, mai mari sau mai mici, prezintă cel puțin garanția că nu avem de a face cu un simplu capriciu al timpului, ci cu o întreprindere serioasă și caracteristică a întregii culturi moderne. Pedagogia astfel concepută nu neagă contribuția ce o dă experiența marilor pedagogi din trecut, dar contribuind și mijloacele științifice pe care ei nu le aveau la îndemână mai face încă două opoziții unor altfel de concepții pedagogice. Pedagogia modernă se opune pedagogiei tradiționale sau pedagogiei de instinct, de imitație ce o găsim aplicată în educația de familie, din toate straturile sociale în general. Tot astfel se opune ea și educației tradiționale istorice, când e fără restricție, ce o găsim aplicându-se în pedagogia de state” (p. 11).

„Îmbăcsirea spiritului copilului cu tot felul și cât de multe cunoștințe, pentru a face față cu ele la nevoile examenelor, a sleit puterile spontane de lucru ale atâtor generații, a anemiât forțele psiho-fizice ale tinerilor trimiși în lupta vieții, fără alt bagaj decât memorizarea mai mult sau mai

puțin fericită a materialului cerut de școală. Sufletul tinereții a rămas gol, în cel mai bun caz forțele sufletești au rămas nelucrate și nedeprinse la muncă. De aceea putem numi concepția de mai sus, care a dat faliment, mai degrabă concepția materialistă decât intelectualistă a învățământului” (p. 32-33).

„Pedagogia devine știință în toată puterea cuvântului, și dacă metodele de cercetări, fie ele experimentale sau de altă natură, n-au ajuns la ultima perfecțiune și dacă rezultatele de până acum nu sunt toate definitive, aceasta înseamnă tocmai că pedagogia a devenit știință. Ea nu trebuie să fie concepută în mod dogmatic, căci ea nu e dogmă. Dacă se aude vorbindu-se de criză a metodelor experimentale... aceasta nu trebuie să nască scepticismul, care tot așa nelalocul lui ca și dogmatismul pedant și intolerant ce ar striga că totul s-a găsit și că nu mai rămâne nimic de cercetat în pedagogie” (p. 37).

\*

Vladimir Ghidionescu, 1915, *Introducere în pedologie și pedagogia experimentală*, Editura H. Steinberg, București.

„Pedologia este studiul copilului dintr-o pluralitate de puncte de vedere și obținut prin metode variate... Pedologia nu se ocupă de norme. Ea studiază, prin observații și experimentații, și explică prin analize și sinteze cum face orișice știință naturală, manifestațiunile somatice, adică trupești, și manifestațiunile sufletești ale copilului... Pedologia conține o ramificație care ia în vedere aspectul biologic și antropometric al copilului, urmărind evoluția lui trupestă prin metodele biologiei și antropologiei generale, și căutând să stabilească pe datele anatomo-fiziologice legile acestei evoluții” (p. 19).

„Pedagogul... nu trebuie să se lase abătut de problema eredității, nu trebuie să devină nici sceptic, nici fatalist, pentru a se resemna înaintea ei cu brațele încrucișate, ci trebuie să aibă deplină încredere că ereditatea îi lasă destul câmp liber de activitate, de transformări, de îmbunătățiri în educația copilului” (p. 51).

„Copilul nu ne mai apare așa cum apare spiritului naiv, ca un om în miniatură. El ni se înfățișează ca ceva deosebit de adult, nu numai din punct de vedere cantitativ, dar și calitativ. Această concepție nouă despre copil este, după cum vom arăta, unul dintre câștigurile pedologiei moderne” (p. 55).

#### 4. George G. Antonescu (1882-1955)

**Repere biografice.** S-a născut în 1858 în Antonești, Teleorman. După parcurgerea ciclurilor primare și secundare la București, va studia în străinătate la Leipzig, Berlin și Jena unde va aprofunda filosofia și pedagogia vremii și îi va cunoaște pe Wundt, Volkelt, Paulsen, Rein și Heinze. A obținut doctoratul în 1906 cu o teză asupra filosofiei eclectice franceze din secolul al XIX-lea. A fost profesor la catedra de pedagogie a Universității din București până în 1947. Principalele lui lucrări sunt: *Istoria pedagogiei. Doctrină fundamentală ale pedagogiei moderne* (1927), *Educație și cultură* (1928), *Pedagogie generală* (1930), *Pedagogia contemporană. Probleme și curente* (1935), *Educația morală și religioasă în școala românească* (1937). Se stinge din viață în 1955.



### 4.1. Premise ale gândirii pedagogice

Spirit format la școala clasică, a prețuit gândirea filosofică și pedagogică tradițională, ancorându-se în tradiții ideatice statornicite și verificate. În pofida curentelor înnoitoare, a știut să țină o dreaptă cumpănă între vechi și nou, între clasic și modern, între verificat și proiectat. A considerat că perspectiva filosofică ține de fundamente, de temeiuri la care nu putem renunța. Nu a negat trecutul ci l-a preluat, considerând că știința educației nu trebuie să înceapă de la zero, ci să continue sau să perfecțeze contribuțiile anterioare. A căutat să-și întemeieze reflecțiile pedagogice pe principii, pe ancore clare, pe o viziune organică, integrală. S-a format ca pedagog la intersecția unor paradigme: cea clasică, de sorginte herbartiană, și cea nouă, îndeosebi cea experimentală, activă, socială. Polemizează cu exponenții direcțiilor noi, evidențiindu-le precarități sau contradicții pe care practica de mai târziu le-a validat. Nu s-a lăsat ademenit de acestea, dar le-a luat în seamă, le-a semnat și a absorbit în mod specific ceea ce ele aduceau ca soluții. A crezut mai degrabă în evoluții, în cumulări și revizuirii decât în revoluții sau schimbări radicale. A considerat că pedagogia are nevoie de filosofie pentru a se emancipa, a defrișa orizonturi, a găsi noi căi.

### 4.2. Concepția pedagogică

Baza concepției sale pedagogice pornește de la principiul școlii formativ-organice care privilegiază, pe de o parte, dimensiunea formativă a educației în raport cu cea informativă și, pe de altă parte, concepe sufletul omenesc ca un organism viu care nu acceptă orice condiții, orice influență externă, ci numai pe acelea care se subsciu condițiilor interne. Școala va avea ca țintă formarea spiritului elevului, desăvârșirea a ceea ce acesta poartă în el de la natură. Într-o atare perspectivă își au locul atât disciplinele umaniste, cât și științele pozitive care pot conduce la configurarea unei culturi formative integrale. Cultura formativă integrală se generează acționând pe două direcții: a) dobândirea culturii generale și b) utilizarea metodelor capabile să favorizeze activitatea elevilor. Metodele ce contribuie la asimilarea culturii formative sunt: metoda socratică, metoda intuitivă și metoda practică. „Antonescu este deci un adept al culturii formative, al acelei orientări pedagogice care se opunea tendinței de a acorda prioritate acumulării de cunoștințe (cultură materială). Pe de altă parte, principiul culturii formativ-organice vrea să depășească opoziția dintre educația eteronomă și educația autonomă; ființa umană se dezvoltă și se formează prin interacțiunea dintre condițiile interne și cele externe” (Stanciu, 2006, p. 128). G.G. Antonescu este considerat și promotor al școlii active, întrucât pune accentul pe activitate, atât cea de ordin material, cât și intelectual. El întrevede valențele activismului inclusiv pe un palier reflexiv, vorbind de o școală activă, integrală, „idealistă”, adică cea care pune accent pe idei, cunoștințe.

Educația trebuie să ia în seamă sufletul individual, cu zestrea sa ereditară, căreia trebuie să-și adapteze normele. „Pedagogia este știința care, bazându-se pe cunoașterea naturii omenesci și ținând seama de idealul către care trebuie să tindă omenirea, stabilește un sistem de principii după care se va îndruma influența intenționată a educatorului asupra celui educat” (Antonescu, 1941, p. 14). Mediul este luat în considerație mai mult ca un etos, ca un cadru cultural, ca un mediu colectiv național, parte a unui mediu universal uman.



## Activitate

Comentați ideile exprimate de Antonescu în citatul de mai jos :

„Atât pentru stabilirea idealului educației, cât și pentru fixarea metodelor de educație, se impune ca o condiție «sine qua non» cunoașterea realităților. Or, realitatea cea mai importantă pentru educator este sufletul elevului; iar însușirea lui care face posibilă opera formativă a educației este plasticitatea. Interpretarea greșită a acestei plasticități a dus deseori la consecințe grave în practica școlară. Eroarea de interpretare a fost în mare parte pusă în lumină de teoria pedagogică; în practică însă, ea încă nu a fost înlăturată” (*Pedagogia contemporană. Probleme și curente*, ediția a doua revăzută și adăugită, Editura Casa Școalelor, 1943, p. 9).

Educația morală presupune două dimensiuni: instruirea morală și îndrumarea morală (prin supraveghere, pedeapsă, recompensă și exemplu). Educatorul trebuie să se bazeze pe interiorizarea normelor și transformarea acestora în convingeri, directivând întreaga viață psihică a persoanei. Dimensiunile raționale, afective și volitive ale convingerilor conduc către cele trei momente ale formării personalității: auto-observarea, auto-critica și auto-creația, personalitatea fiind o rezultată a procesului de autoformare.

Pedagogul român militează pentru formarea unei culturi generale, ce se constituie din totalitatea valorilor din domeniul științelor pozitive, ale literaturii, artei, economiei etc., dar și pentru structurarea unei culturi profesionale în vederea pregătirii persoanei pentru a îndeplini o activitate specifică vieții sociale.

## Temă de reflecție

Resemnificați, din perspectiva prezentului, valoarea culturii generale și raportul dintre aceasta și cultura profesională de care vorbește Antonescu.

G.G. Antonescu și-a manifestat dezacordul față de sistemul de represiune și constrângere a elevilor. Printr-o astfel de educație, el arată că sufletul copilului se supune, dar nu se transformă, se supune, dar fără convingere. Întemeindu-și concepția pe principiul formativ-organicist, insistând asupra necesității cunoașterii individualității elevului în vederea descoperirii direcției sale de dezvoltare. Conform concepției sale, educația morală are eficiență în măsura în care asigură, din convingere, o comportare corespunzătoare, conform normelor morale. G.G. Antonescu distinge: o convingere rațională – ca expresie a înțelegerii normelor și principiilor morale, realizată cu ajutorul exemplelor; o convingere afectivă – dobândită printr-o acțiune asupra sentimentelor elevilor; o convingere volițională – prin care se exprimă încrederea în posibilitatea aplicării normelor morale și, pe baza căreia, prin repetarea acțiunilor, se asigură formarea deprinderilor morale. Pentru a stimula trecerea elevului de la gândire la faptă, G.G. Antonescu cerea profesorului să facă apel la ceea ce pedagogul german F. Forster numea elementul eroic, capacitatea specifică omului de a se învinge pe sine însuși.

A avut preocupări interesante și în ce privește istoria doctrinelor și curentelor pedagogice. Referitor la importanța cunoașterii istoriei pedagogiei, acesta consemna faptul că „studiul istoric al pedagogiei ne lărgeste orizontul și ne dă intuiția vie a unei mari varietăți de raporturi și tendințe pedagogice, ceea ce nu ne poate da reflexia și construcția subiectivă; prin studiul istoric al pedagogiei, la critica subiectivă a individului se adaugă critica obiectivă a faptelor. Experiența pedagogică a trecutului ne inspiră prudență și rezervă față de teoriile noului. Această prudență și rezervă sunt adevărate virtuți și de asemenea virtuți avem nevoie

astăzi mai mult ca oricând, spre a scăpa de haosul pedagogic al timpului nostru. Acest haos există, de vreme ce, pe de o parte, se cere educația liberă, pe de alta disciplina severă; unii au tendințe utilitariste, alții tendințe umaniste; unii dau precădere educației intelectuale, alții celei morale sau celei estetice; o parte a corpului didactic susține clasicismul, o altă parte realismul; unii sunt pentru educația formativă, alții pentru cea materialistă etc.” (Antonescu, 1939, p. 20-21).

În raport cu pedagogia contemporană, Antonescu distinge două tendințe: realismul pedagogic și idealismul pedagogic. Realismul se referă la direcțiile și orientările susținute pe cunoașterea individualității elevilor prin experimente, prin promovarea educației libere, printr-o pedagogie interactivă; idealismul pedagogic vizează transformarea individualității naturale într-o personalitate creatoare, morală, autonomă. El ilustrează printr-un tablou această diferențiere:

	Realitate	Ideal	
	<i>Realism individual</i>	<i>Idealism individual</i>	
	Individualism și educație liberă	Personalitate morală	
	Pedagogie experimentală	Personalitate creatoare	
	Pedagogie activistă	de valori	
	Pedagogie psihanalitică		
	<i>Realism social</i>	<i>Idealism social</i>	
	Pozitivism utilitarist	Aspect politic	
	Regionalism	Aspect etic	
INDIVID			INDIVID
SOCIETATE			SOCIETATE

Fiind interesat de a veni cu soluții la problemele educației din timpul său, considera că pedagogia românească trebuia să aibă drept preocupare: a) de a arăta felul și măsura în care principiile general valabile sunt aplicabile în educația tineretului; b) de a preciza care sunt și cum pot fi găsite soluții la problemele specifice școlii românești și c) de a genera probleme pedagogice noi care să conducă la creșterea demnității pedagogiei românești pe scena internațională.

#### 4.3. Rezumat

G.G. Antonescu rămâne în istoria pedagogiei românești ca un gânditor ce și-a asumat o doctrină, a mizat pe o construcție sistematică în care cheia de boltă a constituit-o viziunea sa organicist-formativă. Este unul dintre pedagogii noștri care a ambiționat o construcție proprie, un angajament personal de înțelegere și explicare a operei educative.

#### Temă obligatorie

Stabiliți o serie de idei rezonante, pe care le-a explicat G.G. Antonescu, cu cele ale altor pedagogi români sau europeni din epocă.



#### 4.4. Texte reprezentative

G.G. Antonescu, 1943, *Pedagogia contemporană. Probleme și curente*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Casa Școalelor.

„Înlăturarea crizei școlare actuale și evitarea unor crize viitoare, credem că ar fi posibil, dacă orice proiect de modificare – mai mare sau mai mică – în structura sau viața școlii ar fi subordonat unor condiții impuse de spiritul științific. Acesta trebuie să călăuzească orice acțiune referitoare la organizarea și îndrumarea învățământului. Menționăm în special două condițiuni pe care în nici un caz nu ne este îngăduit să le ignorăm sau să le nesocotim: Prima – referitoare mai mult la forma logică a unei alcătuirii didactice – este de a veghea ca principiile ce stau la baza noii organizări școlare să poată constitui împreună un sistem unitar și o concepție pedagogică clară... A doua condiție – referitoare mai mult la fondul științific – ne impune ca la alegerea ideilor care vor constitui sistemul de organizare școlară, să respectăm acele principii care au fost definitiv admise în știința educației” (p. 7).

„Concluziile generale, care rezultă din aceste considerații asupra plasticității, sunt următoarele: 1) Școala, în opera ei formativă, va trebui să respecte condițiile interne organice impuse de constituția sufletească a elevului; 2) Aceste condiții, reprezentate prin aptitudinile naturale, marcând unele diferențe de la individ la individ, școala va trebui să țină seama de individualitatea fiecărui elev; 3) La impresiile pe care provoacă elevului, să dea acestuia posibilitatea de manifestare activă. Prin urmare, școala viitorului, chemată să formeze sufletul tineretului nostru, va trebui să fie formativ-organicistă, individualistă, activistă. Oricare va fi concepția viitorilor oameni de școală, aceste condiții trebuie neapărat respectate” (p. 10).

„Pregătirea serioasă a viitorilor profesori secundari presupune: cunoașterea temeinică și integrală a tuturor elementelor de cultură ce constituiesc programul obiectelor de specialitate pe care candidatul le va preda în școala secundară; cunoașterea aprofundată a principiilor și problemelor de Pedagogie teoretică și aplicată, împreună cu temeiurile filosofice, psihologice, etice, sociologice, logice, absolut necesare acelei aprofundări. De asemenea, elementele principale referitoare la evoluția doctrinelor pedagogiei moderne și contemporane, precum și la dezvoltarea instituțiilor de educație, în special acelor românești (Istoria școlii). În legătură cu acestea s-ar face și analiza critică a reformelor școlare care au exercitat o influență mai mare asupra școlii noastre. Studiarea chestiunilor de tehnică școlară, acelea care fac tranziția de la principiile teoretice generale, la practica școlară de toate zilele cum ar fi, spre exemplu, didactica specială a obiectului de specialitate a candidatului, planul unei lecții, disciplina clasei, alcătuirea orarului, raporturile școlii cu părinții elevilor, alcătuirea fișei individuale etc. Studiul acestor probleme de tehnică școlară s-ar face concomitent cu practica pedagogică” (pp. 20-21).

„Dacă sculptorul are o inspirație frumoasă, el poate să o desăvârșească în obiectele de artă. Inspirația artistică are un caracter propriu individual-subiectiv, iar obiectul se supune la inspirația artistului. Nu același lucru se petrece cu educatorul și, de aceea, nu asemănăm în totul pe un educator cu un artist. Educatorul nu poate să facă din sufletul elevului său orice ar vrea, nu poate să realizeze în elev un ideal pe care l-a născocit mintea lui. El trebuie să țină seamă de anumite condiții pe care i le impune această substanță vie și de a căror respectare depinde succesul operei educative” (p. 29).

„După cum nu poți să faci dintr-o plantă, de exemplu, tot ce vrei (deși poți să faci îmbunătățiri, s-o altoiești etc.) pentru că trebuie să ții seamă de condițiile interne, organice ale acestei plante, tot astfel cu atât mai mult, când avem de-a face cu un organism așa de complicat cum e sufletul omenesc. Este clar deci că va trebui să ținem seama de condițiunile organice, interne, prin urmare, de individualitatea spiritului pe care vrem să-l formăm. De aceea am spus că opera de cultură formativă trebuie să aibă un caracter individualist” (p. 30).

„A doua proprietate a culturii formative stă în faptul că dacă ținem seama de individualitatea elevului nostru, avem toate șansele ca în sufletul lui să nu provocăm numai acea activitate reproducătoare, mecanică, atât de caracteristică școlii vechi, ci și o activitate productivă. Elevul memorează



ceea ce aude de la profesorul său sau ceea ce citește în cărți și reproduce, când școala este reproductivă, mecanică. În cazul când încercăm o operă de cultură formativă cu caracter individualist, avem tot dreptul să sperăm dacă individul nu este prea rău dotat de la natură, el va putea realiza o activitate creatoare, va putea descoperi ceva cu mintea lui; sau pe baza elementelor pe care i le oferim noi, va putea să realizeze, printr-o sinteză proprie, construcțiuni personale. Prin urmare, de unde, în concepția veche, elevul are o atitudine reproductivă, pasivă, în concepția nouă, elevul este activ în sensul de creație, el este provocat continuu să creeze ceva. Aceste două note caracteristice trebuiesc reținute la cultura formativă: individualism și provocare la creație" (p. 30).

\*

G.G. Antonescu, 1939, *Istoria pedagogiei. Doctrine fundamentale ale pedagogiei moderne*, ediția a III-a revizuită și adăugită, Editura Cultura românească, S.A.R. București.

„Studiul pedagogiei trecutului e necesar, nu numai pentru a ne da o pregătire pedagogică formativă, adică pentru a ne înzestra cu însușirile necesare pătrunderii pedagogiei timpului nostru și a contribui la progresul ei, ci în însuși conținutul pedagogiei trecutului găsim o sumă de principii și metode, cari se impun și astăzi se vor impune totdeauna. Studiul pedagogiei trecutului nu are, prin urmare, numai o valoare istorică, ci una pur teoretică” (p. 22).

„Nu contestăm valoarea și necesitatea cercetărilor experimentale în domeniul pedagogiei, ci constatăm numai o exagerare dăunătoare științei pedagogice. Într-adevăr, dacă nu admitem altă metodă, e firesc să ne întrebăm: ce ne-a dat metoda experimentală, dar și ce nu ne-a putut da? Ne-a dat o sumă de cercetări privitoare la simțuri, la formarea reprezentărilor, la tipurile senzoriale, la memorie, la oboseala intelectuală etc. La acestea se mai adaugă stabilirea unor probleme, cari urmăresc chestiunile menționate și altele asemănătoare, până în cele mai mărunte detalii. În schimb însă, au rămas necercetate de noua metodă formele superioare și complexe ale vieții sufletești, care sunt și cele mai importante din punct de vedere pedagogic: sentimentele, formarea noțiunilor și a judecăților, conștiința morală etc. De ce în loc de a risipi atâta muncă, pentru studiul amănunțelor neînsemnate ale chestiunilor menționate, nu se ocupă metoda nouă cu studiul acestor chestiuni? De ce se ocupă numai de periferia vieții sufletești și nu de centrul ei? Răspunsul e simplu: pentru că numai problemele periferice sunt accesibile unei metode exclusiv experimentale; cu cât însă ne depărtăm mai mult de periferie – cu cât deci problema e mai importantă și mai subtilă – cu atât e mai puțin accesibilă acestei metode. Experimentele și statistica, cu privire la o sumă de date periferice, au înăbușit preocuparea științifică de principii. Nu se poate remedia acest rău, decât înlăturându-se credința eronată că acolo unde nu se mai poate experimenta, unde nu se mai pot utiliza aparatele, încetează știința” (pp. 24-25).

\*

G.G. Antonescu, *Pedagogie generală*, 1930, Institutul pedagogic Român, București.

„Prin educație este vorba de a forma o substanță vie, un organism viu. Piatra este moartă și primește orice formă. Sufletul omenesc, însă, este un organism viu care se caracterizează prin aceea că nu acceptă condițiunile pe care i le imprimăm noi, afară numai dacă aceste condițiuni externe se subordonează unor condițiuni interne, indicate de însuși organismul cărui ne adresăm... Această adaptare a operei de educație la individualitatea psihică a elevului este o condiție sine qua non pentru reușita operei de formare spirituală. În sensul acesta prin urmare înțelegem noi o școală formativ-organicistă” (p. XVII).

## 5. Onisifor Ghibu (1883-1972)

**Repere biografice.** Onisifor Ghibu s-a născut la Săliște, unde urmează și școala primară. Liceul îl începe la Sibiu (primele 6 clase), apoi îl termină la Brașov (în 1902). Studiile universitare le începe la Institutul Teologic Andreian din Sibiu, apoi și le desăvârșește la Universitatea din București, la Budapesta, Strasbourg și Jena. În perioada 1906-1907 a devenit student la filologie și filosofie la Universitatea din Budapesta, după care, cu ajutorul istoricului N. Iorga, a obținut de la „Liga Culturală” o bursă pentru Germania la Strasbourg (1907-1908) (Alsacia și Lorena aparțineau Germaniei în perioada respectivă), unde a urmat cursuri de istorie universală, filosofie, pedagogie și filologie romanică, după care între anii 1908-1909 a continuat studiile la Universitatea din Jena, unde a obținut titlul de doctor în pedagogie, filosofie și istorie universală. Audiază, cu acest prilej, cursurile lui R. Eucken și W. Rein, acesta din urmă fiindu-i și îndrumător de doctorat la teza cu titlul *Der moderne Utraquismus oder die Zweisprachigkeit in der Volksschule (Utracvismul modern sau bilingvismul în școala populară)*, susținută în 1909. În perioada 1914-1918 activează la București, Iași și Chișinău, unde desfășoară o intensă activitate politică și culturală, militând pentru făurirea statului național român unitar, îndeosebi prin zierele fondate de el la Chișinău, *Tribuna*, *Ardealul în Basarabia*, *Școala Moldovenească*. După 1 decembrie 1918, devine secretar general al Resortului de Instrucție al Consiliului Dirigent. În 1919, din încredințarea Consiliului Dirigent, a preluat Universitatea din Cluj și tot atunci a fost ales membru corespondent al Academiei Române și numit profesor titular la catedra de Pedagogie de la Facultatea de Litere și Filosofie a Universității din Cluj, unde a activat până la pensionare (1945). În perioada regimului comunist a fost condamnat la mai mulți ani de închisoare, din care a executat doar o parte (decembrie 1956 – ianuarie 1958). Pentru activitatea sa permanent naționalistă, antirevizionistă și antisovietică a avut de suferit tot restul vieții după instaurarea forțată a regimului comunist în România. A fost de la început *persona non grata*, toată bibliografia lui a fost blocată. Chiar din 1945, în timpul detenției – fără judecată – în lagărul de deținuți politici de la Caracal – a fost primul profesor „epurat” și pensionat forțat din Universitatea clujeană, al cărei principal citor a fost în 1919. A fost exclus complet din viața publică, a trăit izolat și s-a stins din viață la Sibiu, în 1972. Printre lucrările sale pedagogice pot fi reținute: *Limba nouălor cărți bisericești* (1905), *O călătorie prin Alsacia și Lorena, Țara și școlile ei* (1909), *Cercetări privitoare la situația învățământului primar și la educația populară*, *Despre educație* (1911), *Școala românească din Ungaria* (1912), *Din istoria literaturii didactice românești*, *Universitatea din Cluj și institutele ei de educație* (1922), *Universitatea românească a Daciei superioare* (1924), *Portrete pedagogice* (1927), *Contribuțiuni la istoria poeziei noastre populare și culte* (1934), *Prolegomenă la o educație românească* (1941). De asemenea, trebuie menționate și lucrări postume, apărute prin grija fiilor săi, Octavian și Mihai Ghibu: *Amintiri despre oameni pe care i-am cunoscut* (Dacia, 1974), *Pentru o pedagogie românească* (EDP, 1975), *Pe baricadele vieții. Anii mei de învățătură* (Dacia, 1981), *Oameni între oameni I* (Eminescu, 1990), *Onisifor Ghibu în corespondență* (2 volume – Semne, 1998), *Amintirile unui pedagog militant* (ICR, 2004), *Oameni între oameni II* (Albatros, 2006), *Din scrisorile primite de Onisifor Ghibu* (3 volume – Semne, 2007), *Octavian Goga. Prietenie și luptă de o viață* (Semne, 2010).

### 5.1. Premise ale gândirii pedagogice

Activismul său cultural, social și politic au predeterminat și orientările sale ideatice în planul practicii și politicii educaționale. A fost cu precădere influențat de școala pedagogică germană, și mai ales de maestrul său Rein, pe direcția congregării unei pedagogii naționale, populare, pledând pentru o pedagogie românească, pe redescoperirea unui ideal de frumusețe,



adevăr, dreptate specific comunității din care făcea parte, în perspectiva afirmării acesteia în lume și în istorie.

## 5.2. Concepția pedagogică

Onisifor Ghibu a militat pentru constituirea unei pedagogii românești, care ar trebui să fie nu o operă individuală, ci colectivă. Aceasta ar viza nu numai persoanele, ci națiunea ca întreg ce devine atât obiect, cât și subiect al educației. Pentru aceasta a conceput un institut de pedagogie și de educație a națiunii, în care urma să reunească cercetători din domenii diverse (istorie, filosofie, sociologie, pedagogie, religie etc.) în perspectiva constituirii unei pedagogii ce avea drept obiectiv națiunea, neamul românesc. Acest institut urma să dezvolte mai multe direcții de activitate, printre care se numărau muzeul educației, biblioteca pedagogică, laboratorul de pedagogie experimentală, o editură didactică. Obiectivele acestor activități vizau: studierea unui cerc larg de probleme privind națiunea română, stabilirea pe cale experimentală a principiilor conducătoare și a metodelor de educație a națiunii, propagarea acestor principii și metode, adoptarea de măsuri corespunzătoare.

---

### Temă de reflecție

În ce măsură ideea derulării acestor demersuri ar mai fi de actualitate? Care ar fi raportul dintre național și internațional, local și global în abordarea problemelor educației?

---

Obiectul educației este constituit nu numai din tână generație, ci din întreaga națiune română în scopul propășirii ei. „Pentru noi”, considera Ghibu, „punctul de plecare este neamul românesc cu toți fiii care îl constituie, cu toată moștenirea sa ancestrală, biologică și spirituală, cu toată tradiția sa istorică sănătoasă și cu situația în care se găsește astăzi, iar punctul terminus este fericirea acestui neam”. Pedagogia românească trebuia să reconstruiască etosul poporului român, specificitatea rurală, istoria orală sau cea prezervată în folclor. Desigur, experiența sa personală, de om trăit într-o Transilvanie de dinaintea unirii din 1918, îl va predispuce spre o platformă naționalistă, justificată în acea perioadă. De aceea, Onisifor Ghibu poate fi considerat a fi un reprezentant al pedagogiei sociale cu ușoare inflexiuni naționaliste, manifestate printr-o activitate „misionară”, binevenită în acele decenii, atât în Transilvania cât și în Basarabia, în calitate de inspector, organizator de instituții, inițiator de programe școlare și formule de pregătire a corpului profesoral. „Ideea fundamentală, firul roșu al concepției pedagogice a lui Ghibu, consideră I.Gh. Stanciu, – caracterul național al educației – ca și corolarul său – elaborarea unei teorii pedagogice pe baza analizei realităților specifice națiunii noastre – constituie contribuții de prestigiu la dezvoltarea nu numai a pedagogiei românești, dar și a școlii. Iată câteva dintre consecințele ei: luarea în considerare a realităților specifice poporului român și integrarea tinerei generații, îndeosebi prin conținutul instrucției și educației, în ansamblul acestor realități; adoptarea cu valoare de principiu a ideii caracterului național al educației și, în consecință, transformarea acestuia într-un criteriu principal în stabilirea conținutului învățământului și în aprecierea manualelor școlare; organizarea cercetărilor în domeniul educației pornindu-se de la realitățile noastre concrete, pentru a se depista problemele specifice acestor realități și pentru a găsi soluțiile care le corespund” (Stanciu, 1977, p. 25). Școala, ca instituție națională, are datoria, pe de o parte, de a păstra identitatea



națională și, pe de altă parte, de a asimila rădăcinile creative ale culturii europene. Nu era satisfăcut de soluțiile ce puteau fi preluate din exterior, miza pe o formulă de rezolvare oarecum unică, unitară (deziderat discutabil) care să țină cont de specificul și realitățile românești. A propus, printre altele, în acest sens instituirea unei Constituante filosofico-pedagogice (un fel de for al înțelepților, al experților – cum am spune astăzi) care să asigure o direcție stabilă, dincolo de fluctuații și conjuncturi politice.

În viziunea lui, conținutul educației, dar și procesul ca atare, trebuie centrate pe o direcție națională, legată de valorile comunității, dar și cu cerințele practice. Națională, în sensul apropierei valorilor specifice neamului românesc, în datele lui esențiale, și practică, în perspectiva formării unor abilități în rezonanță cu ce trebuie să întreprindă individul pe scena publică. Instrucția este necesară, dar nu și suficientă; e nevoie de educație, de o bună creștere pentru ca persoana să devină cinstită, cu un comportament moral adecvat. El cere o compatibilizare a teoriei cu practica, o legătură dintre a ști și a face. Educația nu se limitează la ceea ce oferă școala, ci ține de fiecare membru al comunității sau națiunii.

### 5.3. Rezumat

Într-un climat tulbure de început de secol, de profunde transformări pe harta politică a continentului european, de căutări identitare și de unificare națională, Onisifor Ghibu a fost un vector emergent și coagulant pe linie cultural-educatională, justificat în acele vremuri, ale cărui idei și acțiuni trebuie legate de un context politic și strategic. A fost un reper și un model de implicare nu numai în ce privește structurarea sistemului educațional unitar, dar și de raportare consecventă și în cunoștință de cauză la orientări educaționale europene, mai vechi sau contemporane lui. A fost un pedagog militant, exemplar și apreciat pentru perioada interbelică, însă mai puțin pentru vremurile care au urmat.

#### Temă de reflecție

Ce pedagog român adoptă o viziune apropiată de cea exprimată de Onisifor Ghibu? Evidențiați plusuri sau vulnerabilități ale acestor perspective.

#### Activitate

Comentați ideile evocate în citatul de mai jos:

„Este adevărat că nimic nu se pierde în sufletul omenesc, dar numai puține se găsesc prezente deodată în conștiința noastră. Numai ceea ce este foarte puternic și ceea ce este legat multiplu întreolaltă se găsește ușor și frecvent în fața sufletului, și numai ceea ce este cu totul proeminent determină la acțiune. Iar momente care afectează puternic sufletul, fiecare pentru sine, se ivesc atâtea și de atâtea feluri în lungul curs al tinereții, încât și ce e mai puternic ajunge să fie covârșit dacă nu se multiplică în timp și dacă nu se primește în noi expresii și în noi turnuri multiple...

Tocmai din acest motiv, numai atunci vei putea avea în stăpânirea ta educația când vei ști să introduci în sufletul tânăr o sferă de idei mare și strâns legată între părțile ei. Această sferă de idei trebuie să aibă puterea să depășească neajunsurile mediului înconjurător, să dizolve în sine însăși și să lege de ea ceea ce este priincios într-însa” (1977, p. 103).

## 5.4. Texte reprezentative

Onisifor Ghibu, 1941, *Prolegomena la o educație românească*, Cultura Românească.

„Pedagogiei ca știință noi îi preferăm astfel educația ca fapt, și anume ca fapt concret în cadrul mediului social pe care-l socotim mai presus ca oricare altul, adică al națiunii și în cadrul istoriei acestuia, determinată și diriguată de un destin propriu” (pp. XIII-XIV).

\*

Onisifor Ghibu, 1977, *Pentru o pedagogie românească*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Dacă în România s-ar face politică de Stat și nu politicărie ordinară de partid și de gașcă, o astfel de situație ca aceea creată de guvernarea averescană, împotriva tuturor legilor și a tuturor normelor de viață de stat, n-ar fi putut să aibă loc cu nici un preț. Haiducia ca-n codru a tuturor ariviștilor politici ar fi fost stărpită din bună vreme, pentru ca să nu ducă, încetul cu încetul, la starea de anarhie generală în care ne zbatem de ani de zile și din care numai bunul Dumnezeu știe cum vom putea ieși.

Concluzii. Din articolele mele cred că toți oamenii obiectivi, care nu judecă lucrurile publice prin prisma interesului lor personal, sau prin aceea a unui partid, s-au putut încredința pe deplin că activitatea Comisiei de unificare și descărcare a fost de la un capăt la altul nu numai ilegală, ci, în ce privește cel puțin Resortul Instrucției publice, și dezastruoasă pentru bunul mers al statului și al neamului nostru” (p. 70).

„Educația și instrucția. Învățământul educativ. Plecând de la principiul că educația morală trebuie să primeze în dezvoltarea sufletului copilului, rezultă că și instrucția sau învățământul are să se supună acestui principiu; învățământul n-are să se facă numai de dragul învățământului, ci trebuie să îndeplinească o misiune educativă – el trebuie să fie înainte de toate învățământ educativ. Ca urmare: toate cunoștințele care se transmit copiilor în școală trebuie să aibă drept scop înnobilirea minții și inimii lor, și îndrumarea lor spre o înțelegere ideală a lumii acesteia, atât în ce privește raportul oamenilor între ei, cât și raportul cu Dumnezeu și cu natura [...] Vorbă și fapte. În loc de multe vorbe, învățătorul să dea deci mai multe fapte morale; acestea vor avea un efect incomparabil mai mare decât cuvintele, care ascund adeseori în ele abstracțiuni greu de înțeles din partea copiilor. Înainte ca învățătorul să caute să dea elevilor săi o educație religioasă, el trebuie să caute să și-o dea lui însuși, altfel întreaga lui carieră este imposibilă” (p. 155).

„Raportul dintre învățător și elev să se bazeze pe sentimente morale. Dar nu numai învățământul trebuie să fie străbătut de principii educative, ci și viața comună dintre învățător și elevi trebuie să fie animată de ele. Principiile morale, pe care copiii pot să le aducă și pot să nu le aducă din casa părintească, trebuie dezvoltate mai temeinic în școală, unde învățătorul ia asupra sa, sub toate raporturile, îndatoririle de părinte sufletesc și de medic sufletesc. Raportul dintre învățător și elev nu trebuie să fie un raport de teamă sau de «respect», ci unul de iubire. Elevul nici să nu poată altfel decât să-l respecte din tot sufletul pe dascălul său și să-l iubească. Pentru el cuvântul învățătorului este sfânt, iar dacă acesta este la locul său, sfânt și rămâne pentru totdeauna. Copilul vede în fiecare om mare o autoritate; atârnă numai de acesta dacă va rămâne și mai departe o autoritate sau nu.

Un învățător bun, care cunoaște psihologia copilului și are darul de a se apropia sufletește de elevi, câștigându-le iubirea, poate face cu ei ce vrea, le poate «modela» sufletul cum crede el de bine, căci ei i se încredințează cu totul. Iubindu-l, ei sunt întotdeauna gata să-l asculte, ceea ce în anumite împrejurări poate avea și o parte rea, căci elevul nu ajunge să judece și cu mintea proprie, ci face totul, fiindcă vede că așa îi place învățătorului” (p. 156).

„Prelegerile în aer liber, care se pot ține în curtea școlii, au și avantajul că nu-l obosesc atât de curând pe elev, aerul fiind permanent proaspăt, ceea ce reprezintă un mare câștig și pentru sănătatea



publică. Dar și din curtea școlii trebuie să se iasă adeseori, și anume când se fac excursii, al căror număr ar trebui ca fiecare școală să caute să-l facă cât mai mare. În aceste excursii copilul vine în contact cu lucrurile înseși despre care a învățat până atunci, cu care ocazie el și le fixează adânc în minte. O singură excursie poate face mai mult decât numeroase prelegeri din diferite materii. Aici el poate învăța botanică, zoologie, geografie, istorie, el poate face aplicări practice de geometrie și de aritmetică, mai ales dacă învățătorul se va îngriji ca fiecare excursie să se facă după un plan bine întocmit și dacă după fiecare astfel de prilej elevii își vor da seama, în scris sau oral, imediat sau ocazional, în legătură cu alte lucruri, de cele ce au învățat. Impresiile câștigate direct de la lucruri sunt mult mai adânci decât cele dobândite numai din auzite sau din tablouri" (p. 164).

„Activitatea proprie a elevilor. Dar învățământul nu și-ar atinge nici pe departe scopul dacă el ar rămâne mort în sufletul elevilor, dacă aceștia ar avea numai un rol receptiv și nu unul productiv. Poate că este chiar datoria principală a unui învățământ rațional să deștepte voința elevilor, ca să desfășoare și ei o activitate în învățământ. Nu este permis ca elevul să fie pasiv în școală, ci el trebuie să fie cât se poate de activ; el trebuie îndrumat să-și folosească simțurile cu orice prilej, în scopul acumulării și asimilării de cunoștințe și al dezvoltării judecății. Pentru a se realiza acest scop, învățătorul nu are voie să împărtășească elevilor cunoștințe gata, ci trebuie să-i determine să și le însușească ei înșiși sub îndrumarea lui. De aceea, în școala populară nu este potrivită metoda expositivă, ci cea dezvoltătoare, care asigură elevilor un rol activ în învățământ. Elevii trebuie să fie niște adevărați colaboratori ai învățătorului în aflarea cunoștințelor și a adevărilor noi" (p. 165).

„Pe astfel de baze naționale și practice cred că ar trebui pus întreg învățământul nostru. El trebuie să aibă o tendință concentrativă națională, iar nu o tendință enciclopedică internațională. Diferitele materii de învățământ nu este permis să urmărească scopuri izolate, ci trebuie să funcționeze în mod organic, în vederea unuia și aceluiași scop. Ele nu trebuie să fie niște simple roțițe ale unui mecanism care poate fi împiedicat cu cea mai mare ușurință în funcționarea lui, ci trebuie să fie ca niște roți dințate, care se îmbucă reciproc și care prin această împrejurare asigură cea mai deplină izbândă.

Drept încheiere, să nu uităm mai ales adevărul că școala noastră nu este chemată să dea oameni sătui de știință, ci oameni flămânzi și inșetoși după știință; ea n-are să inarmeze cu toate cunoștințele posibile și imposibile, ci numai cu interesul pentru lucrurile firești, demne de știut" (p. 277).

„Am fost preocupat în permanență nu numai de o obișnuită concepție de educație națională, ci de concepția educației națiunii, în sensul că în opera de educație, atât punctul de plecare cât și obiectivul ce trebuie să fie urmărit câtă să fie în permanență întreaga națiune română, cu structura ei specifică, biologică și sufletească, cu nevoile ei multiple și totuși unitare, și cu misiunea ei istorică în această lume. Educația aceasta trebuie să fie opera întregii societăți, adică a întregii națiuni, cu toți factorii care o alcătuiesc: familie, biserică, școală, armată, societate și stat" (pp. 292-293).

„Dar, eu n-am înțeles niciodată că un profesor este numai al catedrei lui și că el trebuie să fie numai pedagog. Dimpotrivă, din primul moment în care am intrat în viața publică am fost animat de convingerea că un profesor trebuie să fie un educator al neamului său și al epocii sale, cărora trebuie să-și devoteze toate forțele. El trebuie să caute să-și influențeze epoca în sensul ideilor sale celor mai înalte; el trebuie să fie educator nu numai la catedra sa, ci în tot locul unde cuvântul lui, scrisul lui, fapta lui, exemplul lui, jertfa lui poate să fie de oricât de mic folos colectivității naționale. Aceasta în orice timp, dar mai ales în epocile de mari și adânci prefaceri sociale și naționale.

Astfel, nu eu eram acela care în prima epocă de consolidare a României Mari să pot sta pironit la catedra mea ca într-un liniștit tron de ivoriu, vânturând de la înălțimea ei vorbe frumoase și teorii erudite. Pe mine mă împingea viața spre toate problemele mari ale neamului, care aveau să asigure noului stat românesc o situație vrednică în cadrele umanității. În consecință, paralel cu catedra la care lucram pentru elaborarea unui sistem pedagogic național, eu m-am zbuțuit neconținut pe chestiunea creării și asigurării unei sănătoase politici de stat, care să îngăduie desfășurarea optimă a tuturor forțelor naționale și care, la rândul ei, să pună și școala în situația de a putea fi ceea ce teoreticienii ei așteaptă de la ea" (pp. 295-296).



„Dar educația neamului, care la rândul ei condiționează educația fiilor săi, nu este numai rodul școlii, cum atât de unilateral crede și susține o anumită pedagogie, ci ea este un produs complex al unei întregi serii de factori politici, sociali, culturali și religioși. Pentru ca un neam să-și găsească adevăratele căi către educația de care are nevoie, să-și înțeleagă telurile spre care trebuie să năzuiască și să fie în stare dacă nu a le atinge, dar cel puțin a le apropia, el trebuie :

1. să năzuiască a se simți și a fi o națiune, în sensul ca toți fiii ei, indiferent de locul unde i-a aruncat soarta, să fie străbătuți de aceeași conștiință a ființei și a misiunii ei ;
2. să năzuiască și să lucreze pentru a-și avea teritoriul său național unitar, liber și independent ;
3. să alcătuiască un stat propriu, întemeiat pe virtualitățile sale specifice ;
4. să-și asigure, cu toate mijloacele și pe toate căile posibile, existența și posibilitatea unei dezvoltări naționale, spirituale, religioase, economice și politice unitare optime, și
5. să se încadreze într-o ordine mondială universală, care să-i garanteze și posibilitatea unei asemenea dezvoltări și posibilitatea unei contribuții prețioase la progresul întregii umanități” (p. 305).

„Pentru lămurirea deplină a concepției noastre despre educație, trebuie să declarăm că noi – în stadiul actual de viață a neamului nostru nu concepem pedagogia neapărat ca o disciplină autonomă, fie filosofică, fie politică, fie culturală ș.a.m.d. sau ca știință în sine, ci ca un mijloc de interpretare și de realizare optimă idealului etic și etnic al neamului nostru, în cadrul umanității. Ceea ce se cheamă «pedagogie generală», pentru noi nu este nici punct de plecare obligatoriu, nici punct-terminus. Pentru noi, punctul de plecare este neamul românesc cu toți fiii care îl constituie, cu toată moștenirea sa ancestrală, biologică și spirituală, cu toată tradiția sa istorică sănătoasă și cu situația în care se găsește astăzi, iar punctul-terminus este fericirea acestui neam, luată în toate sensurile serioase în care acest cuvânt poate fi luat. Tot restul, pentru noi este subordonat acestor două puncte de vedere.

În acest sens concepută, pedagogia nu se poate reduce la un complex de reguli, pe care învățându-le cineva devine «pedagog» sau «educator», ci pedagogia înseamnă o trăire de fiecare clipă în mijlocul națiunii prin forțele tradiționale, actuale și viitoare ale națiunii (trăite virtual prin anticipare) și în vederea întăririi și măririi națiunii, în cadrul umanității și al istoriei. În această trăire individul își găsește fericirea, nu în progresul său egoist, ci în conștiința că, prin contribuția sa, marele individ care este națiunea se afirmă în grad maxim și optim, și că el – individul – trăiește în eternitate prin aportul adus la progresul națiunii.

Astfel, pedagogul nu este cel ce a învățat pedagogia și o are la degetul său cel mic, ci acela care întrebuințează tot ce este omeneste cu puțință pentru a se înnobila și perfecționa pe sine și a înnobila, perfecționa și întări pe frații săi și națiunea sa, și prin aceasta umanitatea însăși” (pp. 327-328).

„Scopul educației, așa cum îl concepem astăzi, în raport pe de o parte cu individul, cu comunitatea (națiunea) și umanitatea, pe de alta cu perioada istorică în care ne aflăm și care, cum am mai spus, rezultă din întreaga evoluție a noastră națională și din imperatiile categorice ale destinului său, este ca fiecare fiu al neamului românesc să devină, prin sine și prin tot ce-i poate îmbia națiunea și umanitatea :

- un element conștient, sănătos la trup și la suflet, și înzestrat cu o concepție de lume și viață idealistă, dinamică și eroică ;
- animat de virtute, de adevăr, de bine, de frumos și de iubire și încredere în neam ;
- iubitor de știință și de muncă cinstită, pricepută și folositoare pentru înălțarea sa și a neamului ;
- activ până la cea mai înaltă potență și plin de îndrăzneală, de dărzenie, de inițiativă ;
- patriot luminat, harnic, stăruitor, optimist, mereu preocupat, pe de o parte de a elimina din viața sa și a neamului său ingredientele pe care o dezvoltare neprielnică le-a introdus în cursul vremii în ființa lor, pe de alta de a desăvârși capitalul biologic și spiritual genuin și specific moștenit din strămoși și sporit în cursul istoriei, dar puternic avariat mai ales în ultimele două războaie ;
- cetățean conștient de drepturile și mai ales de datoriile sale. [...]

„Educația nu este numai chestiune de știință, de artă, de tehnică ; mai mult decât orice, ea este chestiune de credință și de voință. Educatorul – individ și colectivitate națională – trebuie să creadă puternic în idealurile educației și în posibilitatea realizării lor. El trebuie să aibă un entuziasm inepuizabil pentru misiunea în care crede, o voință neclintită prin nici o deziluzie sau dezastru și un devotament care să-l remonteze după fiecare înfrângere pe care o va încerca. Educatorul trebuie să creadă în virtuțile neamului și în misiunea istorică a acestuia, indiferent de orice obstacole i-s-ar pune în cale. Educația este – mai presus de toate – operă de eroism, nu de calcul” (p. 330).

„Ocupațiunea mea ca pedagog a fost un rod mai mult al întâmplării decât al unei gândiri proprii ale mele sau al unei necesități pe care aş fi simţit-o ca imperioasă.

La dorința părinților mei, am urmat Teologia la Seminarul din Sibiu, o școală care nu era de un nivel științific prea înalt, ea nu căuta să facă teologi, [ci] să facă preoți, necesari pentru nevoile poporului în acea vreme. [...] Așa că am terminat Teologia și urma să fac și eu ceea ce au făcut toți colegii mei, aproape fără excepție: la scurtă vreme după terminarea Teologiei să se facă preoți să intre în viață ca oameni cu o răspundere. Mie mi se părea că sunt prea tânăr ca să încep o viață de îndrumător, mai aveam dorința să mai învăț încă multe lucruri pe care le socoteam necesare pentru viitoarea mea carieră. Și-atuncea m-am îndreptat, nu spre Budapesta sau spre Cluj unde erau universități ungurești ale vremii, ci spre București. Spre București se îndreptau relativ destul de mulți tineri ardeleni, după terminarea studiilor fie la Brașov, fie la Blaj, la Năsăud, dar se îndreptau cu gândul ca să-și facă o carieră în țara liberă, voiau să scape de opresiunea socială și politică a țării lor natale și să trăiască într-o libertate mai mare și să poată să fie utili în mai mare măsură poporului. Eu nu m-am dus la București pentru ca să fac o carieră acolo, fiindcă nu aveam carieră, eu eram mulțumit cu modesta carieră de preot pentru care mă pregătisem. Dar voiam să învăț cât mai mult la București, prin contactul cu cultura românească care acolo își avea sediul ei de căpetenie, să cunosc pe cât e posibil oameni de seamă ai țării și ai neamului, să iau contact cu instituțiile de cultură ale neamului, să profit cât se poate de mult. Eram mulțumit de ce am putut realiza timp de un an de zile, urmând la Universitate studiul istoriei, având ca profesor pe Nicolae Iorga, pe Dimitrie Onciul, pe Ion Bianu, pe Ion Tocilescu și urmând și cursul de filosofie al lui Titu Maiorescu, istoria filosofiei germane și logica. Am căutat contact cu cât mai multă lume și am avut norocul să pot cunoaște aproape cei mai mulți scriitori ai timpului, nu numai tineri, ci și pe unii mai în vârstă, ca Gheorghe Coșbuc, Delavrancea, Caragiale și așa mai departe.

M-am întors după un an de zile la casa mea părintească unde mă aștepta o surpriză cu totul neprevăzută: doi dintre stâlpii bisericii ardelen, asesorii consistoriali Miron Cristea, mai târziu patriarh al românilor, și Nicolae Ivan, mai târziu episcop al Clujului, m-au chemat la ei și mi-au



spus că dorința lor este să părăsesc Bucureștiul și să plec în Germania, pentru a urma nu ceea ce începusem eu să urmez la București, istoria și literatura, ci pedagogia. Școala românească din Transilvania trecea prin mari și grele frământări, din cauza sistemului dominant al guvernului de la Budapesta, care căuta să desființeze încetul cu încetul școlile românești confesionale, înlocuindu-le cu școli ungurești, de limbă ungurească și de spirit unguresc. Noi trebuie să ne apărăm cât putem patrimoniul nostru național și religios și pentru asta ne trebuie oameni – și oameni n-avem! [...] Să mă duc la Universitatea din Jena și să-mi iau titlul de doctor în filosofie și pedagogie și să mă întorc ca viitor conducător al învățământului românesc din Ardeal.

Propunerea mi s-a părut destul de ademenitoare și am renunțat la București și, în loc să mă fac istoric, am devenit pedagog. Asta este explicația acestei cotituri din viața mea [...] fără să mă fi gândit la acest lucru, el a venit de la sine, dintr-o poruncă mai înaltă probabil, pe care eu n-am căutat s-o înțeleg niciodată mai de aproape, dar pe care o socotesc binecuvântată.

Am avut norocul ca pentru această nouă cotitură din viața mea să am din nou sprijinul profesorului Nicolae Iorga, care mi-a făcut rost de o bursă de la Liga Culturală, o bursă modestă de 1000 de lei pe an, cu care urma să plec în Germania și anume la Jena, după socoteala prietenilor de la Sibiu, binevoitorilor de la Sibiu. Iorga a fost de părere să nu mă duc la Jena. Iorga n-avea pentru pedagogie un prea mare respect și vorbea oarecum aproape disprețuitor despre pedagogie: pedagogia nu se învață, pedagogia se trăiește și ți-o faci însuși, era părerea lui. M-a sfătuit să mă duc în Germania, în provincia Alsacia-Lorena pe care o dobândise Germania după războiul de la 1870-71 și care avea multe asemănări sub raport social și politic cu Transilvania. Era un nor de ceartă între două popoare, ca și în Transilvania. Am ascultat sfatul lui Iorga și m-am dus în Germania, la Strasbourg, unde am urmat un an de zile cursuri de filosofie și de pedagogie, cu un succes și cu un rezultat destul de mulțumitor. [...]

Activitatea mea pedagogică științifică, deși destul de bogată, aș putea spune chiar foarte bogată, este o pedagogie a epocii, nu a eternității. În eternitate eu nu o să intru cu munca mea, dar în epoca mea în care am trăit, am reușit să duc la bun sfârșit anumite probleme mari care erau problemele de viață ale neamului și care contemporanilor mei li se părea adeseori că sunt cu neputință de rezolvat. Prin caracterul militant al preocupărilor mele s-a dovedit că multe lucruri care par imposibile sunt posibile. Și atârnă numai de două lucruri: întâi, de seriozitatea cu care privești problema și de adevărul care zace la temelie. Dacă o idee corespunde adevărului, ea trebuie să fie și posibilă!"

## 6. Grigore Tăbăcaru (1883-1939)

**Repere biografice.** S-a născut în 1883, la Fântânele (azi Hemeiș) și a urmat studiile medii la viitorul Gimnaziu „Principele Ferdinand” din Bacău. Aici îl va cunoaște pe George Andone Vasiliu (adevăratul nume al lui George Bacovia), cu care va lega o durabilă prietenie intelectuală. În 1898, după absolvire, este admis ca bursier la școala Normală de Institutori din București, transferată în 1900 la Bârlad. Aici se va dedica cu pasiune studiului psihologiei și pedagogiei, fiind atras în aceeași măsură de filosofie și istoria pedagogiei, printre studiile fundamentale care i-au marcat personalitatea numărându-se psihologia fiziologică și pedagogia experimentală. În 1903 obține diploma de institutor și este numit, după efectuarea stagiului militar, învățător la Școala Germană din comuna natală, iar la 20 de ani publică prima sa lucrare de pedagogie experimentală, *Caracterul*, propunând îmbunătățirea programelor aplicate în școlile românești și militând pentru creșterea rolului social al învățătorului la sate. În 1913 obține o bursă de stat pentru străinătate, continuându-și studiile superioare la Leipzig, Paris și München. În 1915 își susține teza de doctorat la Universitatea din München, având titlul *Die Untersuchungen Binets über die Psychologie des Denkens* (Cercetările lui Binet asupra psihologiei gândirii), publicată



la München în 1915. Între 1918 și 1919 suplinește cursul de pedagogie și didactică experimentală în cadrul Catedrei de Pedagogie Socială a Facultății de Filosofie și Litere din Iași, conducând totodată și Seminarul Pedagogic Universitar. Trece prin mai multe precarități profesionale, în acord cu vremurile tulburi, cu profesii exercitate la Bacău, Iași și Tecuci, dedicându-se operei de educare și formare prin acțiuni concrete și scrieri. Dintre principalele sale lucrări menționăm: *Introducere în psihologia experimentală* (1924), *Introducere în filosofie* (1924), *Principiile școlii active* (patru ediții, între 1924 și 1929), *Problema pedagogiei sociale* (1925), *Problema personalității* (1926), *Pedagogia* (1928-1929), *Noțiuni de pedagogie* (1928), *Psihologia* (1929), *Psihologia pedagogică* (1929), *Istoria pedagogiei românești* (1929, în colaborare cu C. Moscu), *Didactica experimentală* (1935), *Protecția copiilor* (1936). Se stinge din viață în 1939 la București.

## 6.1. Premise ale gândirii pedagogice

Gândirea pedagogică a lui Tăbăcaru este indusă mai degrabă din experiența sa didactică, prin raportare la o experiență profesorală relevantă, „normalistă”, dar și universitară, cunoscând nemijlocit, la „firul ierbii”, realități, evoluții, precarități. Cu siguranță că a cunoscut marile curente și orientări filosofice sau pedagogice clasice și contemporane, cele mai evidente fiind curentele educației noi, școlile active, experimentalismul din psihologie sau pedagogie. Nu putem eluda și fundamentul sociologic al concepției sale, integrarea în mediul comunitar fiind o premisă, un scop, dar și un vector organizator al instituțiilor educative. Toate au constituit un determinat epistemologic pentru prefigurarea unei platforme personale, particulare. Rămâne un unicat printre teoreticieni, sugerând că școala activă își are originea ca model acțional în educația estetică (invocând pe greci, cu idealul *kalokagathia*, sau pe Goethe, Schiller sau alți filosofi germani din perioada romantică), propunând un vector de organizare „estetică” a învățământului.

## 6.2. Concepția pedagogică

Grigore Tăbăcaru este un promotor al activismului educațional și al principiilor educației noi, punând accentul pe educație și mai puțin pe instrucție, pe necesitatea cunoașterii personalității copilului și prin proiectarea unei educații bazată pe activitate. Este atent la dimensiunea socioemoțională a dezvoltării, pe formarea integrală a personalității elevului în consonanță cu interesele sale. Militează pentru o adaptare a programului curricular la aptitudinile copiilor, pentru o dimensionare a disciplinelor școlare, prin conținut și amplitudine, în concordanță cu nevoile reale ale acestora. Militează și pentru o corelare a conținuturilor pe direcția interdisciplinară, arătând că elementele cunoașterii formează un tot, sunt legate unele cu altele. Mai mult, cunoașterea nu este comunicată ca să fie doar știută, ci trebuie să predisună la acțiune, să motiveze, să antreneze ființa elevului spre ținte concrete, nobile, noi.

Făcând pledoarie experimentalismului pedagogic, mergând până la a identifica pedagogia experimentală cu pedagogia însăși, el cerea ca întreg demersul didactic să fie centrat pe cazuistici, pe lucrări practice, pe aplicație, având în vedere și trebuințe mai largi, extra-individuale, cele venind dinspre societate, în perspectiva integrării persoanei într-un context pragmatic sau profesional nemijlocit.

### Activitate

Comentați citatul următor : „Școala nu trebuie să apară ca o închiziție, care nu întreține entuziasmul, nici ca o silnicie legată de litera moartă a cărții fără duh – școala nu este numai locul de învățătură, ci și de educație – alături de transmiterea unor cunoștințe, ea întreține spiritul de activitate, iată se aude din toate părțile. Această cerere o face natura biologică a copilului supus școlarizării, cu impulsurile pentru joc, creare și cercetare, bază pe care se poate clădi educația omului. Ele apar ca un drept dedus atât din natura biologică, cât și din natura psihologică a copilului” (Grigore Tăbăcaru, *Scrisori pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, p. 62).

Invocă importanța jocului, ca strategie formativă integrală, directivat înspre „productivitate” și „creație”, ambele presupunând tendințe sociale și artistice. „Activitatea de sine conduce la formarea personalității, adică la punerea în valoare a eului în raport cu lumea înconjurătoare. Și din acest punct de vedere există o mare apropiere între școala activă și educația artistică. La ce se reduce educația artistică decât la o activitate interioară, fără de care nu este posibilă productivitatea artistică. Tot astfel și în școala activă : școlarul este condus la activitatea de sine, cu scopul de a-i face pe copii productivi. Încât în școala activă întâlnim adesea «lucrare creatoare» și «învățământ creator», care înseamnă în primul loc activitate de sine” (Tăbăcaru, 1979, p. 91). La nivel didactic, propune o regândire a bine-cunoscutelor trepte herbartiene, invocând trei „momente” : cel logic, psihologic și cel estetic. Acesta din urmă se referea tocmai la stărnirea imaginației, a creativității, a proiectivității. Totuși, invocarea educației estetice ca bază și fundament al școlii active merită unele corecții. Constantin Moise, într-o lucrare consacrată activismului pedagogic din România, vine cu unele remarci ce merită să fie reținute : „Fiindcă deși nu este exclus ca și educația artistică să aibă în ea elemente de activism, de aici și până la afirmația că educația artistică este veritabila origine a școlii active este mare distanță. Probă că autorul nu poate demonstra până la capăt această idee este însuși faptul că la un moment dat afirmă coincidența principiilor celor două orientări, dar odată cu formularea principiilor școlii active realitatea ne apare altfel. Concret, principiile apreciate drept coincidențe apar în forma : principiul productivității, principiul activității de sine, principiul creației și al spontaneității (pentru educația artistică), iar principiile școlii active (formulate tot de el) sunt : principiul activității de sine, principiul considerării treptelor de vârstă ale copilului, principiul «școala activă este în același timp o școală a voinței». Cum vedem, confruntarea concretă face să nu mai reziste ideea coincidenței menționate. Așadar, nici originea invocată de autor, pentru curentul școlii active, nu mai pare să se justifice suficient, dacă o limităm la educația artistică” (Moise, 1983, p.94).

Realistă pare a fi însă problematica motivării psihologice în învățare, când îl invocă pe pedagogul american John Dewey, care consideră facultățile psihice ca pe niște „instrumente de acțiune” care pun în legătură interioritatea și exterioritatea, producând o evidentă mișcare către o educație funcțională, o altă topică explicativă și practică a pedagogiei începutului de secol XX.

Didactica, în calitate de teorie a procesului de învățământ, trebuie dea răspunsuri la următoarele întrebări : 1. Ce trebuie să se învețe ? ; 2. Cum trebuie să se învețe ? ; 3. Care este scopul învățământului ? ; 4. Valoarea individuală a cunoștințelor – înțaietatea lor ; 5. Ordinea cunoștințelor ; 6. Valoarea educativă a cunoștințelor : învățământul educativ ; 7. Cum trebuie să se predea cunoștințele. Armonizarea. 8. Problema didacticizării (Tăbăcaru, p. 123). Avansează unele considerente legate de principiile didactice, de non-mativitatea aferentă instruirii, în strânsă legătură cu specificul școlii active. Evidențiază



două principii: principiul învățământului formativ și principiul învățământului activ. De fapt, educația trebuie să se bazeze pe două rațiuni principale: un principiu formal, ce constă în asigurarea unei dezvoltări generale și armonioase a copilului, și un scop material sau practic, care se referă la transmiterea către educat a cunoștințelor și comportamentelor dezirabile la un moment dat. Alte principii psihologice ale didacticii invocate de autor sunt următoarele:

1. Principiul învățământului atrăgător și plăcut.
2. Principiul activității mintale
3. Principiul învățământului în raport cu forța intelectuală a copilului
4. Principiul intuitiv.
5. Principiul interesului.
6. Principiul culturii formale.
7. Principiul economiei muncii școlarului (Tăbăcaru, 1979, p. 140).

#### Activitate

Corelați principiile mai sus menționate cu cele ale didacticii generale, pe care le-ați aprofundat la cursul de teoria instruirii.

Grigore Tăbăcaru este primul pedagog autohton care sugerează explicit o serie de fundamente acționale ale școlii active pe alinamente de eficiență didactică. Într-o primă variantă, el va propune trei norme: principiul activității de sine, principiul considerării treptelor de dezvoltare ale copilului – opus școlii tradiționale care considera totul la nivelul adultului – și principiul conform căruia „școala activă este în același timp o școală a voinței” (adică nu cultivă numai intelectul și afectivitatea). „Această formă relativ simplă a principiilor sintetizate de profesorul normalist nu ar îndreptăți prin sine – cel puțin la prima vedere – vreo reacție critică. Ele ar reprezenta chiar un motiv de laudă, grație faptului că sunt rodul unei prime tentative în acest sens. Dar concluziile didactice care reies, mai ales din cel de al treilea principiu, voalează ideea care la început părea clară. Fiindcă autorul nu explică suficient cum se poate ajunge, de la acest principiu, la concluzia didactică potrivit căreia «dexteritățile» au posibilitatea să dezvolte «în mod direct» personalitatea, mai mult decât celelalte discipline didactice” (Moise, 1983, p. 96). Raportate la normativitatea didactică statuată mai târziu, prin sugerarea și a altor norme de acțiune, acestea se referă nu numai la temeuri praxiologice general valabile, ci și la evidente norme specifice școlii active.

### 6.3. Rezumat

Pedagogul băcăuan a fost un bun receptacul al tendințelor vremii, luând poziție și asimilând într-un mod propriu, echilibrat, evoluții mai ales pe direcția activismului educativ. Fiind sensibil și valorizând corespunzător experimentalismul din psihologie sau didactică, a militat pentru un corp explicativ bazat pe rigurozitate științifică, dar și pe expertiza venită din practică. A problematizat și redimensionat principiile didactice, în consens cu orientarea școlii active, și a militat pentru formarea unui corp profesoral atent, responsabil și deschis față de evoluții sau imperative socio-culturale dinamice.



### Temă de reflecție

Ce alt pedagog român are poziții consonante – pe linia școlii active – cu cele exprimate de Tăbăcaru? Reliefați unele asemănări și deosebiri în concepțiile acestora.

### Temă obligatorie

Ce principii acționale sunt sugerate de Tăbăcaru în considerentele următoare: „Programele școlare nu pot fi schimbate după toate timpurile și după toate locurile. Trebuie pus oarecare interes din partea învățătorului ca amănutele să fie fixate și adaptate împrejurărilor. Acest lucru face ca lecțiile să fie preparate mai înainte, în linii generale, căci: trebuie să țină seama învățătorul de împrejurările speciale în care se găsește școala sau elevii săi și el însuși. Este, prin urmare, lucru adevărat și susținut de mulți practicieni ai învățământului că: fiecare învățător să-și constituie propria lui metodă. Aceasta se adevărește cu atât mai mult cu cât intrăm în amănutele materiei de predat și ale procedeele de aplicat” (Grigore Tăbăcaru, *Scieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, p. 37).

## 6.4. Texte reprezentative

Grigore Tăbăcaru, 1979, *Scieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Pentru ca școala să-și săvârșească rolul ei, adică să facă pe om capabil de muncă și luptă pentru agonisirea unui trai cinstit și fericit, ea trebuie să-l învețe cum să-și păstreze o continuă sănătate și să o apere împotriva multor pericole ce ar amenința-o, astfel ca să poată înțelege și lua parte la măsurile recomandate și prescrise în scopul apărării, conservării și îmbunătățirii sănătății. [...] Numai învățătura din școală poate convinge pe țăran despre trebuințele fizice ale organismului omenesc și animal și despre bolile izvorâte din neindeplinirea acestor trebuințe; tot școala va putea deprinde pe țăranii că trebuie îngrijit și crescut copilul în alt mod de cum se îngrijește și se crește astăzi” (p. 44).

„Cerințele sociale și naționale aruncă o lumină de adâncă prefacere asupra pregătirii aceluia ce trebuie pătruns de necesitățile și curente vremii de astăzi. Pe lângă cultură suficientă, învățătorul trebuie să fie un izvor nesecat de inițiativă, bunătate, un ferment social și un reprezentant al conștiinței de stat în momentele acestea de consolidare.

Învățătorul – educatorul social – va realiza în mediul său un ideal de om preocupat neîncetat de formarea personalității sociale în masa unde acționează. El trebuie să fie o energie vie și să păstreze o independență personală a rolului său, veșnic treaz în conștiința sa. Pentru aceasta, învățătorul va căuta neîncetat să-și cultive calitățile, își va combate scăderile, se va ocupa mai puțin de individualitatea sa și mai mult de personalitate. Un idealism sănătos trebuie să-i împodobească în orice împrejurare ființa sa” (p. 59).

„Să nu exagerăm individualismul, nici naturalismul căci amândouă se îndepărtează de adevărata natură a copilului, o ființă naturală și individuală, ci și o ființă socială încât școala nu poate să se organizeze în vederea naturalismului sau individualismului căci ar urma să se facă educația părților negative și slabe ale ființei omenesti” (p. 63).

„Principiul activității se opune astfel principiului intelectualist. Dezvoltarea acestui principiu s-a făcut însă încetul cu încetul. N-a fost experiența pedagogică care să nu fi susținut principiul activității, însă în practica școlară nu a fost realizat decât cu multă greutate sau defel. Tendința intelectualistă sau a învățării pe de rost este ca o tendință în care se cade tot mai ușor fiind la îndemâna oricui, pe când de «activism» nu poate fi acuzată nici o școală” (p. 92).

„Școala activă, este în același timp productivă. Activitatea proprie manuală sau mintală are ca prim rezultat productivitatea. Activitatea proprie poate fi mecanică sau imitativă, întemeiată pe

cunoaștere și înmagazinare, dar pe lângă această activitate proprie mai este un fel de activitate pe care o numim activitate productivă sau creatoare care nu mai este operă de imitație, pentru că produce ceva nou și tinde să dezvolte dispozițiile naturale ale copilului. Cea dintâi activitate, învățătura din cărți, se expune de-a gata, știința este o activitate imitativă și nu duce la productivitate. Activitatea mecanică nu ajută însă cu nimic la promovarea funcțiilor sufletești și la fortificarea lor. Știința din cărți poate fi reținută câțeva vreme în memorie, însă nu are nici o influență asupra personalității” (p. 93).

„În afară de activitatea manuală și de lecțiile care se fac în jurul acestor subiecte, principiile școlii active se întind și asupra activității mintale. Minte noastră este tot atât de productivă ca și mâna noastră. Minte noastră poate să creeze forme și judecăți noi prin ajutorul gândirii, încât cei care ignoră aceste posibilități pentru orice minte omenască, aceia nu numai că nu o cunosc, dar nici nu o dezvoltă. Orice cunoștință poate fi prelucrată în așa fel încât să fie în stare a produce noi emoții și a sugera noi activități” (p. 94).

„Școala activă își alege subiectele lecțiilor care pot produce maximum de activitate mintală. Prin natura exemplelor, prin felul întrebărilor, școlarul este provocat și caută să corespundă, să-și reprezinte o lume nouă, să conceapă și să creeze judecăți. Orice lecție înseamnă un sistem de provocare a gândirii. Școala de astăzi face ca școlarii să fie absenți în clasă. Profesorul vorbește, expune lecția, își face datoria, pe când școlarii stau cuminiți în bănci cu mâinile încrucișate. Câțiva urmăresc, iar restul, majoritatea, se găsesc cu mintea aiurea. Aceasta în cazul cel mai bun. În alte cazuri, școlarii sunt numai ascultați, lecția se dă din carte – cartea este întocmită conform programei și aprobată de minister! Învățământul se reduce la carte și la ascultare. Nici un fel de viață, nici o preocupare. Notele încheie trimestrul și anul școlar. Elevii răsuflă din greu: «bine c-am scăpat și de anul acesta»! Astfel de lecții nu au nimic din principiile active. Învățământul nu dezvoltă nici o activitate și este mort. Activitatea a devenit un principiu didactic. Învățământul activ material (manual, mișcarea corpului, exercitarea simțurilor) și cel mintal se completează unul pe altul. Nu există obiect de învățământ la care să nu se aplice activitatea. Intuiția, desenul, jocurile, experiența, plimbările, modelajul, compunerea orală și scrisă, exemplele, scene teatrale, excursiile, mai presus întovășirea lecțiilor cu sentimente, toate acestea sunt mijloace didactice pentru a face învățământul activ” (p. 95).

„În educația activității vom porni totdeauna de la activitatea spontană a copilului, dacă se poate de la jocurile și jucăriile lui, de la activitatea lui mintală, de la emoțiile lui și de la interesele lui. Numai cine știe să lege viața școlară de viața instinctivă, numai acela va reuși. Aceasta înseamnă să se pornească de la copil, de la ceea ce este el și nicidecum de la ceea ce vrea profesorul. Rolul profesorului este să lumineze cărările vieții copilului, nu să le incurce. El vede mai bine și este mai prevăzător. Profesorul trebuie să știe să valorifice activitatea spontană în care se reflectă activitatea celor dinaintea noastră. De altfel, cel mai bun observator dintre pedagogi, Pestalozzi, a găsit în activitatea manuală nu numai dezvoltarea naturală a energiei fizice, ci și dibăcia, o pregătire pentru arte și meșteșuguri. Dar chiar inteligența este în câștig, prin faptul că se cunosc obiectele într-un chip mai apropiat de simțuri și ca urmare li se poate găsi mai ușor folosul, pe lângă prepararea mâinilor, întrebuițând instrumente. În același timp, copilul este pus în condiții de a inventa noi instrumente de lucru. Cât privește progresul moral, copilul va simți însemnătatea muncii divizate și ajutorul reciproc.

Școala activă își propune să scoată la suprafață întreaga energie vitală. Niciun principiu nu poate să indice o astfel de atenție. Dacă are nevoie copilul să se miște, să-și fortifice mușchii, prin joc în aer liber și prin exerciții ritmice, școala activă trebuie să îndeplinească această cerere. Lucrul manual satisface în parte. Tot prin lucrul manual, copilul își exercită simțurile mai bine și mai temeinic. De asemenea, prin lucrul manual, copilul își dă seama de materiile prime și de uneltele pe care mintea omenască le-a inventat pentru adaptarea materiei la scopurile vieții. Acesta este drumul către știință ce-l face pe copil îndemânat” (pp. 96-97).

„Trecerea de la intuiție la cunoștința abstractă și activitatea corespunzătoare am numit-o moment psihologic. În momentul psihologic nu se cuprinde numai intuiția externă, ci se cuprinde și intuiția



internă, una cunoscută ca observare, alta cunoscută ca gândire. Dar din această lucrare și prelucrare nu va trebui să lipsească partea emotivă, sentimentală. Cunoștința niciodată nu-i lipsită de partea subiectivă, alăturată părții obiective, schema emotivă. O cunoștință nici nu pătrunde în sufletul nostru decât prin latura ei emotivă. Între eul meu (conștiință) și obiect, se stabilește un raport și noi nu legăm cunoștința de obiect decât prin lupta angajată între simpatia și antipatia dintre «mine» și obiect. De ce am ignora partea «sentimentală» din cunoștință, tocmai acea parte care provoacă interesul și activitatea mintală?

Iată momentul psihologic al oricărei lecții. Poate fi numit momentul afectiv sau ceea ce se înțelege prin «viață», strigătul care se aude câțva timp încoace: «învățământul nostru are nevoie de cât mai multă viață». O cunoștință, care pătrunde în conștiință cu ajutorul unui sentiment agitat de profesor, dă viață literei moarte a cărții, se păstrează mai bine în «memorie». În același timp, cartea este redusă la valoarea reală a lucrului mort și devine, ceea ce trebuie să fie, un accesoriu în viața școlară” (p. 103).

„Operația didacticizării presupune o serie de întrebări pe care Al. Matthias în cartea sa *Pedagogia practică* le rezumă astfel:

1. Pe ce cunoștințe mă pot bizui, pentru a putea apropia materia de înțelegerea elevilor?
2. De ce aş putea lega, în domeniul lucrurilor cunoscute elevilor, firul lecției mele?
3. Cum se înțelege mai ușor ce este nou?
4. Ce serie să alcătuiesc, ca să fie cea mai bună cu putință?
5. Ce pot aminti din alte materii, pentru a înlesni înțelegerea?
6. Prin ce mijloace s-ar face problema mai intuitivă, mai plastică?
7. Cum vei face din elevi stăpâni independenți și liberi pe materialul învățat?
7. Cum să-i deprind pe elevi să folosească exact și la locul potrivit cunoștințele lor” (p. 133).

## 7. Iosif Gabrea (1893-1976)

**Repere biografice.** S-a născut în ziua de 28 august 1893 în localitatea Văleni, Dâmbovița. Își face studiile primare în satul natal și le continuă la Gimnaziul „Dinicu Golescu” din Câmpulung. În 1923 obține licența în filosofie la Facultatea de Filosofie și Litere a Universității din București, cu *magna cum laude*. După susținerea examenului de capacitate ajunge profesor titular în învățământul secundar. În 1925 obține și licența în drept ca absolvent al Facultății de Drept din cadrul aceleiași universități. În 1926, Iosif I. Gabrea îndeplinește funcția de bibliotecar la Biblioteca Pedagogică a Casei Școalelor din București. În 1927 își susține doctoratul în pedagogie cu teza *Școala creatoare – Individualitate. Personalitate*, iar în 1932 devine conferențiar la facultatea cu profil pedagogic din cadrul Universității din București. În perioada 1927-1928 predă, în paralel, psihologia și pedagogia militară la Școala Militară de Infanterie din București. Numit, în 1932, conferențiar de pedagogie la Facultatea de Filosofie și Litere, publică mai multe studii teoretice care se îmbină cu cele legate de deciziile de politică a educației, cu valorificarea metodei statistice (*Statistică și politică școlară*, 1932; *Școala românească*, 1933), a metodei comparate (*Organizarea învățământului în 28 de țări*, 1933, lucrare scrisă în colaborare cu G.G. Antonescu), a metodei experimentale. În 1935 organizează Laboratorul de pedagogie la Facultatea de Științe din București, iar în 1936, în colaborare cu mai mulți profesori, editează o serie completă de manuale pentru învățământul primar (2 abecedare, 3 de citire, 4 de aritmetică, 2 de gramatică, 2 de geografie). Iosif I. Gabrea se stinge din viață la 11 august 1976 la București. Principalele sale lucrări sunt: *Școala creatoare – Individualitate. Personalitate* (1927), *Individualizarea învățământului* (1929), *Statistică și politică școlară* (1932), *Din problemele pedagogiei românești* (1937), *Problema legii în pedagogie. Legea interacțiunii optime a factorilor de formarea omului* (1958), *Logica detașărilor în învățământul superior. Opinii privind dezvoltarea învățământului superior* (1967).



## 7.1. Premise ale gândirii pedagogice

Se manifestă, la început, ca un continuator al pedagogiei magistrului său, G.G. Antonescu, mai ales pe linia elaborării unei pedagogii care să se adecveze nevoilor și particularităților societății românești, de unui timp și ale unei comunități cu un anumit profil sociocultural. Militează pentru o „pedagogie obiectivă”, o știință a educației întemeiată factual. Face apel la importanța statisticii pentru ca pe baza rezultatelor ei să se construiască politici educaționale plecând de la cunoașterea realităților. Astfel, vine cu o serie de propuneri precum : să fie regândită baza sistemului de învățământ – cel primar, învățământul secundar să fie mulat pe nevoile dezvoltării socioeconomice, să crească ponderea școlilor de meserii, învățământul superior să fie orientat către formarea unor competențe cerute de dinamica societății.

## 7.2. Concepția pedagogică

În opinia lui Iosif Gabrea, scopul educației îl constituie formarea personalității pe direcția creării de valori culturale. Orizontul teleologic trebuie să favorizeze structurarea personalității creatoare, iar pentru aceasta școala însăși trebuie să fie „creatoare”. Cum fiecare individ are o natură unică, nu se poate decela o metodă care să se potrivească pentru toți.

---

### Temă de reflecție

Realizați o comparație între pedagogia lui Ștefan Bărsănescu și ideile susținute de Iosif Gabrea legate de atributele educației de a forma personalitatea în perspectiva receptării și creației de valori.

---

Căile formării trebuie să fie deduse pornind de la profilurile personalității. Metoda de educație trebuie să promoveze activitatea elevului în locul pasivității, iar aceasta este dedusă conjunctural pornind de la datele concrete ale educatului. Aceasta trebuie să devină un aliat al profesorului, să maximizeze ceea ce el poartă ca potență. Idealul educației constă în potențarea la maximum a ceea ce poartă fiecare persoană, făcând uz nu numai de legile naturii, ci și de propria sa voință sau dorință. Gândirea sa pedagogică este coextensivă curentelor vremii, cum ar fi educația nouă și școala activă, întrucât o „școală creativă” trebuie să fie o „școală a vieții” și nu o „școală de carte”. Educația trebuie să stimuleze activitatea elevilor, din interior către exterior, iar educatorul nu trebuie să expună cunoștințe, ci să creeze condiții pentru activitatea spontană a elevului. „Școala creatoare trebuie să fie o comunitate culturală, în sensul că toate valorile din societate să poată fi trăite de elev aici, pentru ca, de la trăirea lor, să treacă la desfășurarea aptitudinilor de creație personală. Pentru aceasta, e nevoie însă ca toți factorii educației și învățământului, precum și organizarea școlară să convergă spre același scop : formarea personalității. Dar această «convergență» nu trebuie așteptată cu nici un chip de la vreo descoperire nouă, miraculoasă, în pedagogie. Realitățile și factorii cu care se lucrează în domeniul acesteia rămân aceiași. Nouă poate fi numai înțelegerea coordonării lor, în vederea scopului urmărit. Îi cercetăm pe rând și numai din punctul de vedere al acestei coordonări” (1980, p. 46). Nu exclude importanța efortului, acesta fiind necesar prin consecințele lui pozitive pentru că „în școala creatoare trebuie să părăsim [...] povârnișul alunecos al plăcerilor și să deprindem tineretul cu urcușul sforțărilor ; să încetăm de a mai amăgi tineretul trecându-i

pe sub ochi la fiecare pas cupa cu plăceri, fiindcă cine soarbe dintr-însa nu se înviorază, ci se ofilește" (1980, p. 63-64). Face pledoarie pentru o bună pregătire a corpului profesoral, aceasta fiind cheia de boltă a ridicării calității educației. Ca și alți pedagogi din epocă, militează pentru constituirea unei pedagogii românești și a unor instituții corespunzătoare de generare a unei gândiri și de propensare a unor practici de formare particularizate în raport cu profilul psiho-experiențial al poporului român. În vederea structurării unei pedagogii românești, propune mai multe etape: înființarea Centrului național de documentare pedagogică, întemeierea și extinderea universităților populare, utilizarea profesionistă a fișelor de observație psihopedagogică a copilului, dezvoltarea regionalismului educativ pe baza unor programe minimale, utilizarea metodei active, realitatea să aibă prioritate în raport cu învățământul livresc, pedagogia să explice experiența educativă a neamului, a părinților și a educatorilor.

### 7.3. Rezumat

Militând pentru o particularizare și individualizare a educației (inclusiv cu apartenențele urban-rural), Iosif Gabrea se înscrie în curentele activismului epocii de a privilegia potențarea personalității, de respingere a uniformizării și de calibrare a unui sistem de acțiuni în acord cu profilul psiho-moral al macro-colectivității. A respins dogmatismul strategic, militând pentru o pluralizare și contextualizare metodologică, indicând că metoda de educare trebuie să prezinte afinitate cu educatul. Propune pentru școala românească un ideal educativ consecvent tradițiilor și intereselor naționale.

---

#### Temă de reflecție

Ce asemănări sau deosebiri sesizați între pedagogia lui Gabrea și concepția exprimată de Spranger legată de tipologiile personalității?

---

#### Activitate

Extrageți ideile principale din citatul de mai jos și comentați actualitatea lor:

„Școala este o funcție a vieții; ea s-o promoveze pe aceasta, trebuie să stea în legătură cu ea. De aici: diminuarea teoreticului și accentuarea practicului: în școlile teoretice, pentru valoarea educativă a activității practice; în cele practice, pentru pregătirea profesională. În acest scop, se înmulțesc instituțiile anexe școlii pentru practică: ateliere, laboratoare, grădini, comunități de activitate etc.” (Gabrea, Iosif, 1980, *Texte pedagogice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 121).

---

### 7.4. Texte reprezentative

Iosif Gabrea, 1980, *Texte pedagogice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Numai munca și activitatea în care se afirmă și eul, deodată cu forțele fizice și psihice, poate duce la o muncă și o activitate creatoare. Totul poate fi comandat și constrâns din afară, numai participarea eului la o acțiune, nu! De aceea, această participare este tot ce poate fi mai intim și

mai divin în om. Și școala care va fi reușit, în opera ei, să și-o asocieze, își va fi împlinit toată datoria în slujba formării personalității” (p. 45).

„În școala care vrea să contribuie la formarea personalității, centrul din care se desfășoară oricare activitate îl formează copilul. Toată arta de care dispune educatorul trebuie să fie întrebuintată pentru a face ca activitatea din școală să pulseze din copil sau cel puțin să-i asocieze ei și eul acestuia” (p. 46).

„Se va ține neconținut seamă de faptul că elevul nu e ceva format, ci în formare: că individualitatea lui e în continuă devenire ascensivă, și că eul operează regulat integrări de funcții sufletești, călcând din treapta în treaptă spre autonomia personalității” (p. 48).

„Cultura generală, ca totalitate, își pierde ființa sa de îndată ce rămâne neformată o latură importantă a omului. Totalitatea culturii s-ar putea manifesta ca universalitate, atunci când individul ar arăta o multitudine de dotații; este însă foarte rară; ea poate apărea totuși și în limite mai înguste, unde natura nu îngăduie altfel.

Totalitatea fără universalitate se poate închipui foarte bine și prezintă importanță, pe câtă vreme o universalitate fără totalitate e ceva forțat și n-are nici o valoare pentru formarea personalității.

Înțeasă ca «totalitate», cultura generală înseamnă că nu reprezintă un scop situat în afară de sufletul individului și că poate fi stabilită și cerută fără excepție pentru toți oamenii; pe câtă vreme cultura generală înțeasă ca «universalitate» înseamnă un anumit sistem de bunuri culturale, a cărui posesie ar face, dintr-un om, un om de cultură generală” (p. 53).

„Metoda de educație în cadrul școlii creatoare constă, în genere, în a ne cobori la nivelul activității proprii a elevului, a o surprinde și a face din ea aliatul indispensabil în dobândirea bunurilor culturale pe care vrea să i le transmită educația, asigurând prin aceasta, totodată, și depășirea acelor valori, prin crearea altora noi” (pp. 60-61).

„În școala creatoare, care-și propune să formeze personalități puternice, în stare să privească viața drept în față și să-i dea în același timp o structură culturală și morală, singura metodă care o poate apropia de scopul urmărit nu poate fi decât metoda efortului, a școlii aspre și înțelepte, care înțelege să se coboare până la nivelul vieții copilului, dar nu pentru a rămâne acolo, ci pentru a se înălța cu el cu tot! În școala creatoare trebuie să părăsim deci povârnișul alunecos al plăcerilor și să deprindem tineretul cu urcușul eforturilor; să încetăm de a mai amăgi tineretul trecându-i pe sub ochi la fiecare pas cupa cu plăceri, fiindcă cine soarbe dintr-însa nu se înviorază, ci se ofilește” (pp. 63-64).

„Pedagogia nu se poate limita nici numai la studiul datului, realitatea, cum fac unele științe (psihologia), nici numai la studiul construitului, idealul, cum fac alte științe, cele normative (etica); ci, ea trebuie să studieze tocmai devenirea «datului» spre «ideal». Și, cum variază și datul (nici copiii, nici împrejurările sociale nu sunt la fel) și idealul (variază de la individ la individ, de la popor la popor, de la epocă la epocă), siguranța științei care lucrează cu elemente prin definiție variabile, firește că este diminuată” (p. 162).

„Comunități de activitate înseamnă grupe sau asociații, în care elevii desfășoară activitatea în comun, având fiecare de îndeplinit un anumit rol în urma unei diviziuni de muncă, pe bază de aptitudini. În asemenea comunicări elevii învață să se integreze grupului social în care vor trăi mai târziu ca cetățeni. Aici se vor cunoaște unii pe alții și se vor deprinde să lucreze într-o solidaritate organică și activă, singura care poate forma sentimentul corect al responsabilității personale. Iar prin faptul că în comunitatea de activitate fiecare își alege lucrul pentru care simte că are mai multă înclinare, se dă elevilor permanenta posibilitate de a-și descoperi și cultiva aptitudinile în vederea eventualei orientări profesionale; ceea ce constituie un alt rezultat fericit al comunităților de activitate liberă” (p. 185).



## 8. Ion C. Petrescu (1892-1967)

**Repere biografice.** S-a născut la 26 ianuarie 1892, în comuna Rădești, județul Muscel, ca fiu al unui distins și experimentat învățător. După terminarea studiilor secundare și universitare, în 1924 a obținut doctoratul în filosofie și litere la Universitatea din București, sub conducerea lui G.G. Antonescu, cu o teză remarcabilă despre *Școala activă*, pe care o publică în 1926 în prima ediție și care astăzi apare în a patra ediție. Face apoi variate și adâncite studii în străinătate, la universitățile din Leipzig, Berlin, Dresda și Paris, unde audiază profesori dintre cei mai renumiți ai acelei vremi. I.C. Petrescu funcționează ca profesor de pedagogie socială la Universitatea din București (1934-1947), după ce, începând din 1924, parcursese toate treptele ierarhiei universitare. Ca membru al guvernului în perioada 1941-1944, a fost condamnat în 1947 și a făcut opt ani de temniță comunistă. Face parte din „școala pedagogică de la București”, inițiată de profesorul G.G. Antonescu, al cărui elev a fost, fiind pe lângă acesta unul din cei mai de seamă exponenți ai acestei școli. Principalele sale lucrări sunt: *Școala activă* (1926), *Problema selecției în școala democrației* (1928), *Curs de psihologie pedagogică* (1929-1930), *Activismul și noile reforme școlare* (1928), *Școala și viața* (1929), *Metode pentru studiul individualității* (1931), *Școlile de experimentare* (1935), *Regionalismul educativ* (1931), *Curs de pedagogie socială* (1934-1935), *Contribuții la o pedagogie românească* (1938), *Principii de bază ale pedagogiei lui Pestalozzi* (1929), *Realități și perspective în domeniul școlii primare* (1934), *Pestalozzi în bibliografia românească* (1929), *Bibliografia pedagogică românească* (1939). A decedat la 15 martie 1967.

### 8.1. Premise ale gândirii pedagogice

Gândirea pedagogică a Petrescu a fost influențată de organicismul promovat de magistrul său, G.G. Antonescu. În aceeași măsură, este adept și al lui Dimitrie Gusti, mai ales prin promovarea dimensiunii sociale a educației, al întemeierii pedagogiei pe fundamente sociologice. De altfel, premisele ideilor sale se originează în sociologie, fiind un evidențiator al determinării geografice, socio-comunitare și cultural-particularizatoare a formării omului. A fost atent la efortul de descoperire a spațiului rural, a etosului specific etalat în numeroase și profunde monografii editate în acel timp. Cunoscător și valorizator al lumii satului, a făcut o pledoarie pentru educația țăranimii, a încrederii în valorile promovate de lumea satelor.

### 8.2. Concepția pedagogică

Viziunea sa pedagogică se înscrie pe aliniamentul unei particularizări a educației în raport cu regiunile emblematică din care face parte elevul și grupul populațional respectiv. Rămâne în istoria pedagogiei românești ca fondator și promotor al regionalismului educativ. Pornind de la o idee promovată de magistrul său, Dimitrie Gusti, conform căreia nu există țăran în general, ci țărani cu structuri culturale particulare, ce sunt date de locul și spațiul cultural în care trăiesc, Petrescu ajunge la concluzia că e nevoie de o formare diferențiată în raport cu aceste toposuri culturale ce sunt generate de un anumit specific al regiunii: într-un fel se face educația la munte, altfel la deal, la câmpie, în deltă etc.

Luând act de criza scolii românești, Petrescu o pune pe seama inadaptrii acesteia la societate, ca urmare a faptului că instituțiile statului nu reușeau o aplicare și respectare a principiilor sale fundamentale: libertatea și egalitatea cetățenească. Consideră că școala este un privilegiu al celor de la oraș și al celor bogați, nu al celor capabili. Pentru că „nici un ecou din viața satului nu răsună în școală”, nici educația, pe care aceasta o oferea, nu avea vreun ecou în lumea satului. De aici și regionalismul sau educativ. Acest sistem de educație regionalist este socotit de pedagogul nostru ca fiind cel mai nimerit a îndruma școala satului spre a răspunde adevăratei sale chemări. Militează pentru structurarea unor programe de predare-învățare regionaliste, care complementau trunchiul comun de discipline valabil pentru toată populația țării. Un astfel de plan de învățământ (și chiar programă) detalia o serie de valori particularizatoare în raport cu regiunea. A propus ca programul de învățare să nu se mai facă pe discipline, ci pe „unități de viață”, un fel de teme centrale generate natural și organic din existența reală și a făcut pledoarie pentru o altă formă de învățare ce trebuia să devină preponderentă, învățarea sub forma comunităților, ce urma să ia locul predării-învățării individuale sau frontale. A făcut pledoarie pentru intrarea în cultura lumii prin fanta studierii vieții regionale, din toate punctele de vedere, antrenând capitalul experiențial, intuitiv și personal al elevului.

#### Temă de reflecție

Cu ce pedagogi europeni se aseamănă această concepție? Cât de fezabilă este noua filosofie de organizare a curriculumului școlar, având în vedere exigențele formării în raport cu valorile identitare, dar și cu cele universaliste?

Adept al activismului educațional, Petrescu a revendicat o educație care să valorizeze efortul elevului, implicarea lui prin observații și experiențe care să fie resemnificate în contextul școlar. Aduce numeroase critici școlii timpului său, evidențiind mai multe aspecte:

1. „Vechiul sistem de educație este *intelectualist*. În primul rând, săgețile se îndreaptă împotriva unilateralității intelectualiste, care domnește încă pe alocuri și în școala actuală. Sufletul individului, zic unii pedagogi, cu drept cuvânt, nu este numai intelect, ci în aceeași măsură, dacă nu mai mult, sufletul lui și în special al copilului se afirmă ca sentiment și voință” (p. 27).
2. „Vechiul sistem de educație *nu respectă vârsta copilului*. Cu toate paginile frumoase închinat de Rousseau, încă de acum două veacuri, vârstei copilului și necesității de a se respecta această vârstă, cu toate acestea și astăzi chiar prea puțini educatori ascultă glasul ei. Din căminul familial plin de farmec, de iubire, de mișcare și de viață, copilul este ținut câte cinci ore pe zi pe băncile școlii, încătușat de rigiditatea programei și silit să memoreze cunoștințe de care el nu simte nevoie, și să săvârșească lucrări care nu sunt pentru vârsta lui” (p. 28).
3. „Vechiul sistem de educație nu pregătește pentru viață. Sistemul educativ, care ține pe elevi închiși între zidurile școlii, nu numai că nu are în vedere cerințele actuale ale sufletelor elevilor, cărora ar trebui să se adapteze, dar în același timp astupă urechea și la nevoile de mai târziu ale vieții ce o vor trăi. Ei sunt crescuți pentru o viață *în abstracto*.”
4. Metoda pasivă este cel mai mare păcat al școlii. Dar cele mai multe critici se îndreaptă – și cu vădită rațiune – împotriva metodei care predispune sufletele către pasivitate. Tot ceea ce se împărtășește elevilor este un bun străin ieșit din mintea învățătorului sau scos din rândurile cărților” (p. 29).



### Temă de reflecție

În ce măsură considerați că aceste critici sunt valabile și astăzi?

De asemenea, apela și la crearea unor situații de învățare practică, în acțiune, prin interacțiunea directă cu obiectele, cu realitatea, cu exigențele vieții. Filosofia pedagogică a lui I.C. Petrescu era construită în raport cu lumea satului din perioada respectivă. Ea trebuie evaluată în raport cu referențialul menționat. O astfel de proiecție trebuie revizuită din perspectiva prezentului, întrucât avem de a face cu alte realități. În plus, o astfel de gândire trebuie ancorată la liniile ideologice ce au influențat această perioadă marcată de un anumit filon conservatorist, de întoarcere la trecut, de re-valorizare (uneori cu note idilice) a unui trecut considerat a fi emblematic. Însăși gândirea pedagogică a lui I.C. Petrescu poate fi pusă în legătură cu un anumit voluntarism, explicabil pentru un spirit mobilizator cum s-a arătat. „Suntem determinați astfel să conchidem că, în cadrul fundamentării filosofice a școlii active, implicarea masivă în problema tezelor filosofiei voluntariste de către I.C. Petrescu constituie un punct de slăbiciune a concepției sale. I s-ar face însă o nedreptate acestui atât de pasionat căutător al adevărului, dacă i s-ar judeca valoarea numai pe măsura acceptării filosofiei menționate, ca punct de sprijin pentru justificarea teoretică a curentului respectiv. Fiindcă oricât de timid exprimată, poziția sa critică există realmente și iese în evidență și de această dată, nedezmintind unul din caracterele stabile ale concepției și personalității lui” (Moise, 1983, p. 122).

### Temă de reflecție

În ce măsură sunteți de acord cu asumțiile de mai jos? Aduceți argumente pro sau contra.

„*Să dăm libertate elevilor*: e un principiu admirabil, atât timp cât nu se exagerează. Căci a susține că programele, orariile, metodele de învățământ și întreaga organizare școlară să fie edicate de elevi, aceasta nu mai e democratism educativ – termenul care încântă atât de mult pe unii pedagogi –, ci pur și simplu anarhie educativă. N-ar fi de mirare ca mergând pe această cale, neînfrânați de anumite principii pedagogice, să cerem ca elevii înșiși să aleagă un consiliu din mijlocul lor, care să se ocupe cu întregul învățământ. Educația în școala activă tinde – prin intermediul educatorului, nu lăsând pe copil absolut liber – să desăvârșească sau să înlesnească desăvârșirea germenilor buni ai fiecărei individualități. Niciodată educația nu va putea suprima forțele ascunse ale unei individualități, pentru a-i sădi altele în loc. Educația nu-și poate ajunge scopul decât ajutând să se actualizeze nesfârșitele virtualități ale individualității, care se găsește într-o neîncetată devenire. Rolul educatorului nu este de a modifica în chip mecanic viața individului – adică din afară înăuntru –, ci de a cunoaște curba naturală pe care o descrie această devenire și de a se adapta educația ei, a face, cu alte cuvinte, o educație organică” (I.C. Petrescu, 1973, *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 240).

Exponent emblematic al școlii active din România, I.C. Petrescu a încercat să dea răspunsuri convenabile și fezabile pentru realitatea societății noastre din perioada interbelică. Se remarcă prin „critica intensă și argumentată a pedagogiei și școlii timpului, cunoașterea și valorificarea ideilor înaintate ale reprezentanților de seamă ai pedagogiei clasice și contemporane lui, relevarea contribuțiilor românești și mai ales pasiunea și devotamentul său față de problematica și învățământul național și în mod deosebit față de cel sătesc”. În plus, „prin numeroase din ideile sale pedagogice aduce valoroase clarificări și aprofundări în probleme pedagogice fundamentale, teoretice și practice, ca: organicul și formativul în procesul educativ, corelatul individ-mediu, relația societate-educație,



școala pentru viață, școala activă, integrarea socială a tineretului, cunoașterea individualității, pregătirea învățătorilor și profesorilor etc.” (Manolache, 1973, p. 20).

### 8.3. Rezumat

Rezumând contribuția lui I.C. Petrescu în raport cu exigențele timpului, cu antecedentele ideatice sau practice relevante, cu dezvoltarea teoriei pedagogice, cu ideologiile educaționale din epocă, vom evoca succint un consistent punct de vedere ce aparține pedagogului ieșean Constantin Moise, dezvoltat într-o lucrare consacrată pedagogiei românești interbelice, în care se arată că pedagogul despre care vorbim :

1. Rezolvă problema de pe poziția pedagogiei clasice. Atrage atenția în acest sens modul de formulare a conceptelor pedagogice, adică nu în urma cercetării concrete a procesului educativ pus față în față cu exigențele sociale obiective. Fiindcă deși acestea din urmă sunt luate ca punct de plecare, analiza ce se întreprinde nu mai vizează de fapt conținutul lor real sau condițiile concrete în care ele sunt exprimate, ci conținutul tezelor de bază ale filosofiei, cărora li se adaugă și li se subordonează cele ale sociologiei, psihologiei, biologiei, istoriei pedagogiei.
2. Teoria este construită în limitele concepției școlii lui G.G. Antonescu, prin sprijinirea sistematică pe principiul evoluționist. Aceasta îl va determina la permanentele încadrări istorice, care se întâlnesc în lucrarea sa de căpetenie. Rezultatul unei astfel de optici era, în bună parte, evident, pozitiv, autorul reliefând mai bine ca oricare dintre înaintași existența continuității ideilor pedagogice de-a lungul istoriei, precum și necesitatea considerării acesteia.
3. Caracterul angajat (deci nu neutru, obiectivist) este, după părerea noastră, destul de reprezentativ pentru contribuția lui I.C. Petrescu, în jurul lui constituindu-se cel mai bine saltul calitativ înregistrat în raport cu înaintașii. Pe de o parte, acesta se vădește în preocuparea sa de a trece prin filtrul criticii oricare dintre aspectele teoretice și practice ale curentului școlii active. Concret, el nu s-a complăcut în postura unui adept absolut al noilor practici sau al sistemelor filosofice pe care se pretindea că acestea se întemeiază, după cum nu a adoptat, de regulă, nici poziția unui combatant numai formal, așa cum a fost cazul unora dintre popularizatorii curentului sau dintre exegeții care l-au precedat. Deși argumentele sale nu au fost întotdeauna și în totul complete și convingătoare, efortul teoreticianului de a-și păstra independența gândirii, chiar și față de orientările filosofice foarte mult acreditate atunci, a fost mereu o realitate” (Moise, 1983, pp. 128-129).

---

#### Temă obligatorie

Plecând de la politicile publice actuale în materie de educație, ce idei aplicabile credeți că pot fi de actualitate în concepția acestui pedagog român?

---

#### Activitate

Comentați și evidențiați posibilități de realizare a cerințelor invocate mai jos :

„Școala va oferi elevilor multiple ocazii de activitate proprie, în care se împletesc efortul cu plăcerea. Educatorul va avea doar rolul să pună elevii pe drumul activității corespunzătoare puterilor lor, să le dea instrumente de luptă sau să-i provoace pe ei să le construiască, și să-i lase pe ei înșiși să desăvârșească lucrarea, oricâte eforturi ar cere aceasta. Fiindcă efortul, oricât ar fi de mare, întreține neconținut plăcerea, dacă nu depășește puterile copilului” (I.C. Petrescu, 1973, *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 206).

---

## 8.4. Texte reprezentative

I.C. Petrescu, 1973, *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Pregătirea la viață a copilului nu se face îndrumând pașii educației după considerente în afară de sufletul lui. Cu cât educația face pe copil să trăiască în prezent, nu în viitor, cu atât e mai eficace pentru viitor. Fiindcă aceasta înseamnă a dezvolta cât mai mult cu puțință însușirile elevului și a-l face capabil, în viitor, să se dedice ocupației corespunzătoare înclinațiilor sale. Atâta timp cât înclinațiile prezente ale elevilor au fost ignorate, educația tindea să modifice sufletul lor după legi concepute de educatori în lumina unor idealuri adulte cu totul străine structurii sufletești a copiilor și cu totul inadaptable acestora” (p. 91).

„Două sunt caracterele mai însemnate ce deosebesc starea activă de cea pasivă :

a) Cel ce se găsește într-o stare activă se manifestă printr-o atitudine activă, o simțire de tensiune, de încordare a forțelor sufletești întru urmărirea unui scop. Ori de câte ori omul are această simțire, el se află într-o stare de activitate. Nu are această simțire, se găsește într-o stare cvasiactivă sau pasivă” (p. 134).

„b) Un alt caracter însemnat al atitudinii active este *trebuința creației*. Adevărata activitate sufletească nu stă în ceea ce primește, ci în ceea ce dă. *Spiritul activ este creator și productiv*; spiritul pasiv este primitiv și reproductiv. În propriile creații se durează ființa sa. Tot o atitudine activă, creatoare, are și cel ce săvârșește un obiect de lucru manual, precum și acela ce transpune într-o poezie impresiile lui externe dintr-un anumit moment” (pp. 136-137).

„Nu trebuie să uităm că personalitățile etice se formează prin activitatea liberă, nu silită. De aceea trebuie prețuită forma de activitate care corespunde treptelor de dezvoltare ale elevului. Cercetarea individualității lui ne arată ce fel de activitate îi poate aduce un plus de putere. Fiindcă numai activitatea care corespunde puterilor și nevoilor reale ale elevului îi aduce un spor real și numai pe aceasta o privește cu interes. Numai acest interes psihologic trebuie să-l avem în vedere în educație. Acesta însă nu se provoacă prin mijloace artificiale. Nu făcând un obiect «interesant» putem atăta interesul copilului, ci căutând să-i dăm ocazie să lucreze cu astfel de obiecte, care corespund «foamei» sale într-o anumită epocă a dezvoltării sufletului său. Numai în felul acesta copilul este capabil de activitatea creatoare. Nu printr-o educație «atrăgătoare», adică dând elevului obiecte *îmbrăcate numai* într-o formă seducătoare, dar necorespunzătoare intereselor lui spontane, se poate produce creația. Procedându-se astfel, fundamentul cel mai principal, «puterea de creație», pe care se sprijină educația activă, se slăbește. Școala activă nu este o școală de dulce reverie, dar nici de activitate silită” (p. 138).

„În fundamentul istoric am văzut cum elementele școlii active, îndeosebi metoda activă, erau împrăștiate la diferiți pedagogi. Cel care a dat unitate acestor elemente izolate a fost Pestalozzi. Școala activă integrală se întemeiază îndeosebi, din punct de vedere istoric, pe «școala» de la Burgdorf și Yverdon” (p. 170).

„Din fundamentul filosofic și biologic am văzut că omul, cu adăugarea conștiinței, nu are numai necesități biologice. Tendința lui, cu cât se dezvoltă mai mult, este de a se deosebi de reacțiile cu care e silit să răspundă mediului exterior. Omul se supune mediului numai într-o mică măsură; tendința omului cult este de a-și adapta acest mediu după nevoile sufletești ale lui” (p. 171).

„Din fundamentul psihologic am ramas de asemenea cu ideea cuprinzătoare că este necesară nu numai mișcarea producătoare de imagini kinestezice, și nu numai cunoștința intuitivă, care exercită simțurile și dă materialul de gândire, ci și cultura teoretică, abstractă, căci dacă ar fi să stăm numai în contact cu lumea externă, și dacă ar fi să îngrămădim neconținut la fapte fără să căutăm a le lega prin legi, pentru a ajunge astfel la unitate, întreaga educație nu ar ajuta cu nimic experiența obișnuită, care, fără nici un sistem, tinde către abstracție și unitate. Fără gândire pură, acest material intuitiv, oricât ar fi de bogat, nu se poate ordona și subsuma unei legi” (p. 172).



„În concepția școlii active integrale, nici unul din elementele esențiale ale individului nu este lăsat în părăsire. Școala activă integrală nu are rolul să formeze o simplă umbră, o schemă, după expresia lui Fichte, ci un om care trăiește realmente până în adâncul ființei sale” (p. 173).

„De asemenea, din fundamentul etico-sociologic căpătăm indicații necesare pentru fixarea idealului educativ, care am văzut că nu poate fi decât formarea de personalități etice. Sensul vieții nu este de a o trăi intelectual sau voluntar, ci de a o trăi intens și deplin, potrivit aptitudinilor individuale și sociale pe care natura și evoluția socială le-a sădit în sufletul individului. De asemenea, am văzut că structura societății este formată și de valori economice și de valori psihice. O bună educație dar nu va exclude din preocupările sale mijloacele ce pun individualitățile pe drumul creării ambelor categorii de valori” (p. 174).

„Diferitele obiecte de învățământ trebuie privite drept mijloace pentru dezvoltarea gândirii, nu scopuri în sine, aceasta și pentru învățământul primar și cel secundar. Rostul acestor grade de învățământ nu este de a scoate buni matematicieni, buni geografi etc. Conștiința este unitară, și lumea externă de asemenea. Împărțirea strictă pe obiecte și punerea de hotare despărțitoare între ele este în detrimentul unei culturi integrale a gândirii. Nevoia unei strânse corelații între ele se impune” (p. 208).

„Pentru pregătirea unor personalități morale, educația trebuie întemeiată pe *libertate*. Naturii umane nu-i place să fie condusă contra voinței ei, fiindcă esența naturii umane este libertatea, spiritul de independență. În școala activă va trebui să facem loc acestui element prin aplicarea sistemului conducerii de sine” (p. 212).

„Școala activă nu are scopul să uniformizeze sufletele elevilor. Împotriva acestei uniformizări se opune și variata structură a sufletelor lor, precum și necesitățile sociale. Un educator care, cunoscând legile de dezvoltare ale vieții psihice a copilului, caută să dezvolte în fiecare tot ceea ce are specific, și în cel mai înalt grad, face o educație în vederea personalității. Un scop care ar fi străin de înclinațiile copilului nu numai că ar aduce acestuia nefericire, dar i-ar paraliza și puterea de producție, întrucât l-ar îndrepta spre ocupații pe care nu le-ar face cu îndemănare și cu drag. Nevoia ce o simte copilul să-și afirme individualitatea sa specifică se poate ușor observa în tendința ce o are ca jucăriile și micile lucruri ale sale să se deosebească de ale tuturor celorlalți. În fiecare operă, oricât de neînsemnată, fiecare își depune marca deosebită a sufletului său” (p. 235).

„Deoarece menirea educatorului e să dea din sufletul său peste tot pe unde calcă; peste tot să rămână urme din sufletul său. Și ca dintr-un izvor fără de moarte: cu cât dă mai mult cu atât mai năpraznic țâșnește forța care sălășluiește în adâncurile sufletului său. Numai educatorul care a reușit să valorifice această forță are puternică influență asupra elevilor săi și face ca principiile școlii active să aibă viabilitate.

Fiindcă școala activă nu este o școală în care educatorul nu are nici un rol, sau un rol cu totul șters, și în care elevii fac ce vor, cât vor și cum vor. Ci educatorul școlii active este un cercetător continuu al sufletelor elevilor săi și continuu preocupat de mijloacele cele mai potrivite pentru a-i perfecționa” (p. 280).

„O școală care se orientează după toate temeiurile științifice, care tinde la dezvoltarea tuturor funcțiilor sufletești și trupești, care pregătește pe individ pentru crearea de valori culturale este *școala activă integrală*.

Această școală răspunde îndeosebi necesităților de cultură integrală ale neamului nostru. Constrâns de împrejurările istorice, neamul nostru nu și-a putut maximaliza însușirile sale. Dar chiar în momentele vitrege nu și-a înstrăinat structura sa idealistă.

Școala activă are menirea să actualizeze toate forțele care au stat atâtea veacuri în amorțire.

Și mai ales astăzi, când toți cetățenii au câștigat dreptul efectiv la conducerea țării, se impune o educație activă, care să formeze spirite capabile de a se conduce singure și de a valorifica pentru ele și pentru comunitate toate virtuțile pe care natura le-a sădit în ei” (p. 287).



## 9. Ștefan Bârsănescu (1895-1984)

**Repere biografice.** S-a născut în 1895, în localitatea Viperești, județul Buzău. A absolvit studiile secundare seminariale la Buzău. Își continuă studiile la universitatea din Iași, unde este licențiat în filosofie și drept, apoi în Germania, la Berlin, avându-i ca profesori pe Ed. Spranger, H. Meier, A. Vierkandt, A. Liebert, iar la Leipzig pe Th. Litt. Frecventează cercul „Viața Românească”, marcat de un spirit democratic și raționalist. În 1925 obține titlul de doctor cu teza *Emil Boutroux, viața, opera și filosofia sa*. Ca asistent face câțiva ani de publicistică în reviste de prestigiu ca *Viața Românească* și *Minerva*, continuând pătrunderea educației ca formă de viață prin experiențe școlare ca aceea de director al Școlii Normale „Vasile Lupu” (1926-1928) și ca profesor în învățământul secundar între anii 1926 și 1933. Din 1933 lucrează ca profesor de pedagogie la Universitatea „A.I.I. Cuza”, predând ca și înaintașul său, I. Găvănescul, psihologie, etică, pedagogie și metodică. Are de suferit în perioada proletcultistă, fiind marginalizat și dat afară din învățământul superior, fiind „reintegrat” într-o perioadă de relativă liberalizare, la începutul deceniului șapte. În 1963 devine membru corespondent al Academiei Române, iar în 1970, membru titular. Activitatea sa științifică și publicistică este deosebit de prodigioasă, numărând circa 30 de volume și peste 500 de studii. Printre lucrările cele mai reprezentative amintim: *Pedagogie* (în patru ediții, 1932-1936), *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință* (1936, reluată în 1976), *Politica culturii în România contemporană* (1937), *Istoria pedagogiei românești* (1941), *Pedagogia practică* (1946), *Pedagogia agricolă* (1946), *Schola latina de la Comari* (1957), *Educația estetică* (1962), *Academia domnească din Iași* (1962), *Istoria pedagogiei universale și românești* (1968), *Pagini nescrise din istoria culturii românești* (1971).

### 9.1. Premise ale gândirii pedagogice

Având o consistentă formație umanistă și filosofică, Ștefan Bârsănescu a vizat o pedagogie bazată pe valori, dar și generatoare de valori autentice. Pedagogul ieșean este exponent al unei pedagogii a personalității, mergând pe linia formării și desăvârșirii individualității prin cultură, prin receptarea și crearea de valori. El operează de la început cu un sistem de idei subsumat pedagogiei culturii, fiind primul și cel mai important reprezentant al pedagogiei culturii de la noi. Prestația sa pedagogică, deopotrivă constatată și proiectivă, capătă o semnificație aparte, marcând deschiderea unei noi etape în maturizarea științelor educației: aceea a disputei între curentele moderne și cele tradiționale, dintre național și internațional în educație, dintre procesualitate didactică și viziune filosofică, dintre teorie și metateorie pedagogică. Epitetul de „pedagog al culturii” asociat cu cel de „pedagog social” s-a mai acordat în literatura epocii și lui C. Nărlay și I. Găvănescul, dar nu-l putem considera, după opinia lui Zaharian, drept reprezentant teoretic autentic al acestei direcții decât pe Ștefan Bârsănescu, care își scrie întreaga operă de pe pozițiile lui și operează cu categoriile lui în lucrările general – teoretice sau aplicative, de pedagogie comparată, de istoriografie a pedagogiei naționale, de pedagogie agricolă, de istorie a pedagogiei. Teza principală a gândirii sale pedagogice este următoarea: ființa umană este înzestrată nu numai cu intelect, ci și cu voință, emoții, sentimente – care au un rol important în învățare. Merge pe linia ideatică a lui Herbart, dar nu-l imită; subliniază rolul creativității în educație, al prestației sau poziționării personale, al harului, al talentului. Pedagogul ieșean abordează topici precum: raportul dintre cultură și educație, politica culturii, statutul învățătorului și al educatorului, unitatea pedagogiei contemporane ca știință, etape în dezvoltarea pedagogiei

și educației. Domeniile sale de competență au fost: pedagogia culturii, epistemologia pedagogică, filosofia educației, didactica aplicată, pedagogia experimentală, pedagogia comparată, politica educației, istoria pedagogiei, prospectiva educației, pedagogia industrială, pedagogia agricolă etc.

## 9.2. Concepția pedagogică

În viziunea lui Ștefan Bârsănescu, scopul educației îl constituie formarea personalității culturale, caracterizată nu numai prin stăpânirea unui cerc larg de informații, ci și prin capacitatea de a recepta și a se devota binelui, adevărului, frumosului și de a genera, pe mai departe, valori culturale. În perspectiva pedagogiei culturii, valorile de adevăr, bine, frumos, dreptate, sacru etc. au un caracter etern, devin ancore umane dincolo de timp și de spațiu, fapt pentru care I.Gh. Stanciu afirmă că conceptul de „personalitate culturală” era mai mult „detașat” decât „atașat” de realitățile sociale ale epocii respective. Prin Ștefan Bârsănescu, pedagogia culturii a reușit, pe cale deductivă, în maniera pedagogiei filosofice, să ofere o soluție posibilă pentru organizarea procesului de învățământ, scoțându-l din rețete sau algoritmi prestabiliți.

### Temă de reflecție

Comentați în ce măsură definiția de mai jos este în consens cu ceea ce se întâmplă la nivelul politicilor educaționale și al acțiunilor efective de formare la nivel de sistem și de proces : „Educația este activitatea conștientă de a-l influența pe om printr-o triplă acțiune : de îngrijire, de îndrumare și de cultivare, în direcția creării valorilor culturale și a sensibilizării individului față de acestea” (Bârsănescu, 1934, pp. 159-164).

Pe aceeași direcție, mai concretă, la nivelul acțiunilor didactice, se pot viza și anumite căi de inducere a valorilor. „Întemeindu-se pe tezele fundamentale ale pedagogiei culturii și fiind un spirit mai pozitiv decât Eduard Spranger, care prețuia cu precădere receptarea valorilor culturale prin «intuiția simpatetică», profesorul Bârsănescu ajunge la ideea tipurilor de lecție. Acestea decurg din existența celor trei acte de cultură care devin scopuri în procesul educației : dezvoltarea capacităților de a recepta, de a trăi și de a crea valorile culturale”. În consecință, rezultă trei tipuri de lecții : lecții de transmitere a culturii, lecții de trăire a valorilor și de iubire și admirație pentru valorile spirituale și lecții de formare a capacității de lucru a școlarilor, în vederea unei creații culturale valoroase. Aceste probleme au fost abordate în lucrarea sa, *Tehnologia didactică* (1939). După Bârsănescu, educația ca fenomen specific uman este definită sub trei aspecte : 1) educația este un complex de acțiuni care izvorăsc din iubirea pe care educatorul o simte pentru copil ; 2) (este) acea înclinare duioasă care se manifestă în trei direcții fundamentale : ca îngrijire, îndrumare și cultivare ; 3) (constituie) acea activitate educativă care-și propune să îl apropie pe copil de un anumit ideal de om. Din definiție se vede clar și scopul educației : trecerea către individualitatea îmbogățită, sporită, câștigată, către personalitate, către o individualitate bine conturată.

Ca teoretician al pedagogiei culturii, Ștefan Bârsănescu reușește să imprime acest topos mai multor parcursuri investigative, deopotrivă teoretice, dar și practice, prin rabateri la realitatea spațiului educațional. În *Politica culturii în România contemporană*, de pildă, Bârsănescu și-a propus să analizeze politica culturii din România deceniilor trei și patru,



sub trei aspecte precise : politica culturii și politica educației în constituția țării noastre ; organizarea culturii în România vremii ; tehnica politicii culturii. Pedagogul vizează politica culturii și educației în documentele formale, de pildă, în Constituție, dar și prin raportare la concepția oamenilor de cultură ai vremii, exprimată în diferite ocazii, deoarece în constituție politica culturală era vagă și inactuală, de unde și inaplicabilitatea ei, în vreme ce „la gânditorii români spiritul politicii culturale e cu totul diferit : e nou, e larg, e actual” (p. 139). De fapt, atunci când se analizează politica culturii este vorba de politica școlară, întrucât școala era principalul factor de propagare a culturii. Investigând organizarea și tehnica muncii culturale și educative, autorul constată că „aparatură de stat pentru educație este dezvoltat, în schimb cel pentru propagarea culturii este rudimentar, iar în domeniul creației, acest aparat face numai impresia că este dezvoltat” (p. 285). Din punctul său de vedere, pedagogia ca știință este cea mai indicată să controleze sub aspect științific activitatea politicii culturale, deoarece ea cercetează fenomenul specific care rezultă din contactul dintre societate și cultură. Strânsa legătură dintre cultură și educație era evidențiată în contextul în care societatea interbelică resimțea o criză a culturii – „toate întrebările, toate rugămințile se îndreaptă către stat și către instrumentul său firesc – școala”. Rezultatul analizei politicii școlare din deceniile trei și patru este cu totul defavorabil culturii dusă de cercurile guvernante din acea perioadă : politica educației era concepută, în primul rând, ca o politică a instrucției ; se manifestau reduse preocupări pentru creația și propagarea culturii. Se constată neglijarea unor anumite tipuri și grade de învățământ : școala primară și mai ales școlile profesionale. După cum remarcă urmașii acestei direcții de aprofundare, demersul pedagogului ieșean „ne aduce în față primul tratat românesc de politică educațională elaborat pe baza unor demersuri teoretice și metodologice specifice pedagogiei”, constituind o primă contribuție „de analiză pedagogică a politicilor educaționale din lume” (Crețu, 2003, p. 9). Modelul teoretic de analiză, deopotrivă metodologic și deontologic, propus de Bărsănescu reprezintă „prima contribuție sistematică românească, din perspectivă pedagogică, în domeniul politologiei educației” (Crețu, 2003, p. 15).

În lucrarea *Clasa de elevi. Anchetă pedagogică* (1928), Bărsănescu intră în procesul intimă a tehnicii formării, prin luarea în seamă a cadrului socio-grupal, cel al clasei, al grupului concret de învățare. Colectivul școlar apare ca un grup specific, cu reacții de atracție și respingere față de exterior, cu interrelații între componenții săi, ceea ce face din această lucrare o cercetare microsociologică, din care nu lipsesc matricele și sociogramele individuale. După opinia lui Zaharian (1971, p. 84), pedagogia lui Bărsănescu este una societală, comunitară, dar comunitatea care îi stă la bază nu este un grup restrâns, o echipă de lucru, după modelele activiste ale vremii, ci o comunitate constituită în sistemul închis al pedagogiei culturii, dar și al sociologiei lui F. Tonnies, în cadrul căreia receptarea și crearea valorilor culturale se produc într-un circuit care se lărgeste reproducându-se doar pe sine însuși. Faptul iese în evidență în special în latura misionară, de educație națională, a pedagogiei lui Bărsănescu.

În lucrarea *Pedagogie pentru școlile normale, seminarii, școli profesionale, învățători și studenți*, apărută în 1932, se propune o pedagogie construită pe bazele biologiei, psihologiei și sociologiei. Necesitatea educației este aceea a transmiterii și „reproducerii” culturii de la o generație la alta. Scopul ultim al educației este formarea personalității, dar al unei personalități înzestrate cu atributul de om de cultură, ca ființă activă aflată în continuă interacțiune cu „forme de viață” concrete, activate la nivel socio-comunitar. Printr-o astfel de contextualizare, pedagogia devine știință a teoriilor și modurilor de a concepe educația. Ea este o știință teoretică directivă și poate fi identificată cu arta doar în măsura în care există, în practică, firește, „o mare analogie între creația pedagogică



și creația artistică". Similitudinea e limitată de factorul social care face din educator un determinat. Pedagogul este psiholog nu în sensul examinării speculative a naturii copilului, ci un cunoscător și practician al științei, pe care o aplică mai ales în organizarea tehnică a procesului educativ. Etica este prezentă și ea tot cu o semnificație concretă și reală: aceasta „stabilește regulile datoriei zilnice a vieții omului și a societății omenești”. Logica, estetica, anatomia și igiena, sociologia se încadrează firesc în acest sistem. Astfel, copilul este un element cât se poate de concret, cu manifestări psihologice și etice caracteristice fiecărei etape de vârstă; educația artistică nu este o educație generală, ea se desfășoară în familie, școală și societate; educația fizică are norme și chiar limite morale, ea se desfășoară după principii generale, dar și după tradițiile naționale. Erudiția, coroborarea datelor din științele conexe, sinteza și concentrarea fac din această lucrare un manual de pedagogie modernă pentru școala medie.

În 1936 Bărsănescu vine cu o cercetare inovatoare și curajoasă, ca finalitate și amploare, cu caracter deopotrivă istoric și epistemologic, care dezvăluie și miezul concepției sale pedagogice: *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. În această lucrare surprinde trăsăturile dominante ale concepțiilor pedagogice pe plan mondial și național și tendințele ei fundamentale de dezvoltare. Principalele probleme analizate erau: a) dacă pedagogia are un domeniu unitar pe care să-l examineze dintr-o perspectivă proprie; b) dacă folosește, în examinarea pe care o întreprinde, metode obiective de cercetare. Din examinarea întreprinsă după metoda istorică, pe baza unei ample informări, rezultă patru stadii ale pedagogiei în drumul ei spre științificizare: până la 1900, între 1900 și 1919, între 1919 și 1930 și perspectivele ce se prefigurau după 1930.

#### Temă de reflecție

Arătați valoarea epistemologică a întrebărilor mai sus menționate pentru evidențierea caracterului științific al pedagogiei. În ce măsură etalarea acestor probleme precum și generarea unor stadii în evoluția pedagogiei mai sunt de actualitate?

Primul stadiu, cel al pedagogiei clasice, este caracterizat de dependența pedagogiei de filosofie, având un caracter normativ și unitate de obiect – rezultată din problema centrală a pedagogiei clasice – idealul educațional, stabilit pe cale deductivă. În acest stadiu, pedagogia nu se folosea de o metodă obiectivă de cercetare, ea nu era încă o știință, ci numai o disciplină, mai curând o „propedeutică”, o „morală aplicată”, o „cale de urmat”; esența acestei pedagogii este herbartianismul.

În al doilea stadiu, cel al pedagogiei experimentale, se remarcă îndepărtarea și independența față de filosofie, utilizarea unei căi inductive în construirea teoriei – metoda experimentală – și extinderea obiectului de studiu: copilul, teoria educației, psihologia pedagogică. În acest context, pedagogia devenea o știință complexă, o „enciclopedie de științe”, susținută prin cercetări experimentale colective. Împasul pedagogiei în acest stadiu era unitatea de obiect; pedagogia, ca și pedagogia experimentală, considera copilul ca obiect al investigației, căruia i se adăugau și unele aspecte ale teoriei educației și psihologiei pedagogice. În noul context, avem de fapt o triplă pedagogie: pedagogia, teoria educației și psihologia pedagogică. Oprindu-se asupra psihologiei educației, Bărsănescu constată că ea adoptă în genere „ideologia individualistă”, ocolind marile probleme ale pedagogiei și mărginindu-se la explicații deductive, metafizice, speculative. „Unitatea” pedagogiei constă mai ales în concentrarea atenției pe copil. Un punct slab al pedagogiei experimentale este neglijarea studiului idealului educativ, care nu putea fi rezolvat prin experimente pedagogice.

Între 1919 și 1930 se poate vorbi de un stadiu al pedagogiei științifice, deși rămân, ca un resort frenator, unele topici ale stadiului anterior. Acum se efectuează ample cercetări asupra psihologiei copilului, adolescentului și tânărului, se reia preocuparea privind idealul, se dezvoltă cercetările de teoria educației și cele de psihologie pedagogică. Se dezvoltă noi ramuri ale pedagogiei: pedagogia morală, pedagogia socială, pedagogia adulților, pedagogia sexuală, pedagogia familiei, pedagogia estetică, pedagogia autorității și libertății etc. Pedagogia devine o știință inductivă a educației. Putem vorbi de o pedagogie științifică a fenomenului educativ în jurul anilor '30, odată cu Herman Nohl. Bărsănescu afirmă că societatea evoluează spre o pedagogie a vieții, în sensul subordonării tuturor indivizilor imperiului pedagogiei.

După anii '30, sunt cercetate alte perspective de dezvoltare, pedagogia refăcându-și unitatea, devenind o știință a fenomenului educației, utilizând calea inductivă de cercetare. Așa cum din fizica teoretică s-a dezvoltat o fizică aplicată, tot așa, din pedagogia ca „știință reală” se va dezvolta o pedagogie normativă. Se poate vorbi de o continuare a tendinței de științifizare în perioada interbelică, prin depășirea caracterului unilateral al pedagogiei experimentale, limitată la studierea copilului, prin orientarea cercetărilor spre fenomenul educației ca atare în care sunt implicați: elevul, educatorul și conținutul procesului instructiv-educativ.

#### Activitate

Comentați următorul citat, prin conexiune cu alte puncte de vedere exprimate de pedagogi români:

„Pentru formarea de convingeri juste, pedagogia recomandă următoarele procedee:

- Să punem pe copil să gândească în fața naturii și a vieții, căci privind munca grea, gândind la soarta și suferința oamenilor, contemplând existența umană în cauzalitatea și finalitatea ei, tânărul dobândește un sens al vieții și activității umane...
- Să punem pe copil să înțeleagă opere de artă, ca unele care traduc adevărul despre viață și valori. De exemplu, o înțelegere adâncă a omului și a destinului său o putem scoate din opera unui Goethe, Shakespeare, a unui Creangă, Rebreanu, Caragiale etc.
- Să-l punem să citească istoria umanității și biografia oamenilor mari, căci din lectura cărților de istorie, a documentelor și inscripțiilor, ei pot scoate învățături care să stea la baza convingerilor lor.
- Să oferim ca profesor o conduită care să constituie un exemplu și un îndemn, că omul trebuie să aibă anumite convingeri, idealuri sau credințe” (Ștefan Bărsănescu, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 și 1934-1935, ed. a II-a, Lit. C. Ionescu, București, p. 613).

În ce privește didactica, profesorul ieșean caută să precizeze locul fiecărei discipline în cadrul științei despre educație. Analizând evoluția ei de la Comenius, care pune oarecum semnul egalității între pedagogie și didactică, până în perioada interbelică, el arată că în acea perioadă se putea defini în mod mai precis didactica, ca știința și disciplina care studiază învățământul educativ, fiind doar un capitol al pedagogiei. Problemele de care se ocupă didactica în viziunea sa sunt următoarele: psihologia didactică – în fapt, psihologia copilului și condițiile psihologice ale învățământului; teoria instrucției – abordând materia de învățământ și tehnologia didactică; învățătorul. El nu se desprinde prea mult de pedagogia herbartianistă, iar planul de lecție propus este elocvent în acest sens: „(1) pregătirea dispoziției școlarilor...; (2) comunicarea cunoștințelor; (3) prelucrarea cunoștințelor; (4) generalizarea, sistematizarea sau recapitularea cunoștințelor; (5) valorificarea



cunoștințelor". Bârsănescu este însă împotriva planului unic, rigid, arătând că pedagogia contemporană înclină către planurile-tip, planuri-model, care să rezoneze cu școala, clasa, materia și caracterul lecției. Sufletul școlii este, după opinia sa, învățătorul bine ales, și, în special, bine pregătit; el este de părere că „a fi dascăl echivalează cu a sta în serviciul unei trebuințe eterne”, că „funcția de învățător este o funcție originară a tuturor societăților umane”. Învățătorul este caracterizat ca personalitate a culturii, vibrând față de marile valori spirituale, aflat în contact permanent cu ele, înțelegător și plin de iubire față de copil, „capabil să cultive suflătește pe elevi și să-i dispună atât pentru asimilarea bunurilor de cultură, cât și pentru aprecierea justă a bunurilor culturale”, aplecat continuu pentru studiul livresc, dar și căutător de experiență prin procedee moderne: excursii de studii, cursuri la mari centre profesionale.

### 9.3. Rezumat

Ștefan Bârsănescu rămâne un reper al pedagogiei românești prin propunerea unei pedagogii bazate pe valori și o educație generatoare de valori. A fost deschizător de drumuri și în ce privește perspectiva filosofică asupra educației, defrișarea unor direcții de sistematizare și evaluare epistemologică a teoriilor educației, promotor al polițiilor publice în materie de educație, dar și al didacticilor aplicate. A năzuit către o reformare a personalității în raport cu valorile perene, propunând o pedagogie valoristă, propensatoare de sens și evoluție înaltă pentru indivizi și comunitate. Viziunea și asumptiile pentru care a făcut pledoarie constituie încă borne de atins atât în ce privește practicile educative curente, cât și teoria ce o „acompaniază”.

#### Temă de reflecție

Ce pedagogi europeni evocați în capitolele anterioare expun puncte de vedere convergente cu cele ale lui Ștefan Bârsănescu? Evidențiați continuități, complementarități sau zone de interferență ideatică.

### 9.4. Texte reprezentative

Ștefan Bârsănescu, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 și 1934-1935, ediția a II-a, Lit. C. Ionescu, București.

„Cultura concepută ca noțiune despre valorile realizate de spiritul uman cum sunt știința, arta, morala, religia, dreptul etc. E o creație a omului: ea se obiectivează în cărți, tablouri, monumente, opere de artă etc. Prin toate acestea omul se educă.

Concepută astfel – adică static – cultura reprezintă mijlocul de perfecționare a omului, instrumentul principal de înobilare a umanității; iar în raport cu educația, ea e un mijloc de educație și deci aparține tehnicii educative.

Dar cultura poate fi privită și ca proces de perfecționare, de înobilare a spiritului și vieții umane.

Conceptul dinamic: cultura se înfățișează ca o activitate de educație. Astfel privită, a atribui școlii, profesorului, rolul că fac operă de cultură înseamnă a le atribui rolul de educator.

Dar cultura nu există în afară de om. Cartea se trezește din amorteală când este citită, opera de artă când e gustată, templul încetează de a mai fi o simplă grămadă de pietre, când cineva se roagă într-însul. Așadar, cultura trăiește și există în oameni cum se exprimă Ed. Spranger: «Kein



Kultur kann ganz ohne lebendige Träger fort dauern» (Ed. Spranger, *Das deutsche Bildungsideal*). Nici o cultură nu poate să dureze fără purtătorii ei. Concepută în această formă, ca stare de spirit, ca putere de înțelegere și de trăire a valorilor, cultura nu este nici mijloc, nici acțiune; ea devine un scop de educație” (p. 167).

„Termenul de cultură se referă la obiect, la bunurile de cultură; termenul de cultivare se referă la subiect; conceptul de cultură desemnează curent, bunuri spirituale; acela al cultivării definește acțiunea de perfecționare a spiritului” (p. 169).

„Educația are un dublu scop: unul obiectiv – de a lucra pentru păstrarea și sporirea valorilor obiective – și altul subiectiv – să facă pe individ să se preocupe și să vibreze pentru valorile subiective și să poarte grija de păstrarea și sporirea lor” (p. 224).

„Educația este o activitate complexă prin care influențăm evoluția psiho-fizică a individului, orientând-o în direcția trăirii și creării de valori. Astfel concepută, educația împlinește o triplă funcțiune. În primul rând, ea îngrijește de dezvoltarea corpului omenesc, acest vehicul al vieții spirituale. În al doilea rând, ea se ocupă de om spre a-l face să treacă de la o viață impulsivă, pe care E. Otto o denumea «Ein Trieblen», «Ein Triebwirken», la condiția aceea în care el dă dovadă de «Ein Sinnwirken», adică de acțiuni precedate de reflexiuni.

Dar existența umană înregistrează o ascensiune și în sfera vieții obișnuite, către sfera artei și frumosului, binelui și moralei, adevărului și științei, a dreptului și a politiceii, a divinului și pietății, a economicului și utilului. Această năzuință omul o datorește împrejurării fericite că el posedă în plenul său de dezvoltare dispoziții pentru servirea și crearea valorilor culturale. Pentru a se manifesta în chip superior și original aceste dispoziții, trebuiesc nu numai trezite, ci și dezvoltate, alimentate și ordonate. De aici decurge nevoia unei noi forme de educații pe lângă cele două deja tratate (educația fizică și educația impulsunilor): educația omului de cultură” (p. 418).

\*

Ștefan Bârsănescu, 2003, *Politica culturii. Studiu de pedagogie*, ediția a II-a, Polirom, Iași.

„Complexitatea politicii culturii provine din trei surse foarte diferite: 1. Din structura ei, 2. din caracterul ei specific, 3. Din ideea de lucru care îi stă la bază.

1. Complicația structurală provine din pluralitatea realităților și disciplinelor corespunzătoare, pe care temele le angajează în discuție. Politica culturii încearcă să combine mai multe discipline științifice, mai multe planuri ale realității într-un mod cu totul nou: politica – știința politicii, apoi cultura și, odată cu ea, câteva discipline ale cunoașterii omenești: filosofia culturii și întreaga profunzime a științelor culturii și societatea și sociologia, ca știință corespunzătoare. Deoarece promotorul principal al politicii culturii este statul și deoarece mijlocul specific de guvernare al statelor moderne este legea, și numai în a doua linie mijloacele administrative ale executivei, politica culturii va îmbrăca un caracter statal legal, ceea ce ne conduce în domeniile teoriei generale a statului și a jurisprudenței de drept public constituțional și administrativ. [...] Va trebui să ținem seama și de momentul istoric general, ceea ce înseamnă înglobarea politicii culturii în România contemporană în viața istorică integrală a acelei Românii. [...] A studia politica culturii în România contemporană înseamnă obligația de a avea conștiința clară a tuturor fenomenelor implicate în tema propusă – a fenomenului politic, cultural, social, statal, juridico-legal și istoric – așa cum ea rezultă din cercetările științelor respective. Numai așa vom fi îndeplinit condițiile gnoseologice, care garantează procesul cunoașterii față de tribulații periculoase...

2. Rezultatul acestor circumspecte procedări va fi desprinderea sensurilor celor mai propice manipulării științifice ale realităților în care se mișcă politica culturii, iar din îmbinarea lor armonioasă se va desprinde punctul de vedere nou și propriu al politicii culturii, ca domeniu autonom

de cercetare științifică. Politica culturii înseamnă considerarea grijii de cultură ca un interes obștesc. Considerarea culturii din punct de vedere politic va atrage în mod natural urmărirea ei în trei direcții: ca spirit, organizare și tehnică a politicii culturii. Politica culturii va trebui să urmeze sensurile indicate de conținutul noțiunii de cultură: ideal, viață intimă bogată și autentică și profesione...

Societatea are nevoie de inițierea tineretului prin educație, pentru a se asigura progresul prin creație și coeziunea printr-o cât mai mare omogenitate de pregătire și atitudine, rol care-i revine propagandei. Cultura are o misiune de inițiere în educație, de a realiza progresul în creație și de a mobiliza națiunea în propagarea ei...

Statul și legea fiind la rândul lor: unitatea de voință a societății și, respectiv, manifestarea istorico-juridică a acelei voințe, înseamnă că politica culturii va îmbrăca haina statală și legală, că ea va întrebuința aceleași mijloace de manifestare a spiritului, organizării și tehnicii ei, că va fi o parte a unui ansamblu statal și juridic" (p. 8).

Politica culturii în România contemporană (1918-1937) însemnează studiul grijii politice de cultură în direcțiile spiritului, organizării și tehnicii, cultura fiind considerată ca o preocupare de profesione, destinul intim și idealul membrilor unei națiuni, grija politică de cultură având menirea să împlinească prin ea nevoile educative, creatoare și de propagandă ale societății, această grijă politică fiind cercetată sub aspectul juridic-statal și realizările ei fiind controlate după criteriile impuse de nevoile naționale ale epocii respective...

Știința pedagogiei, fiind concepută astăzi ca cercetare a fenomenului specific, care rezultă din contactul dintre societate și cultură, în vederea realizării de valori, ea este în mod firesc indicată să controleze din punct de vedere științific activitatea politicii culturale. Politica culturii înseamnă utilizarea politică a culturii. Știința pedagogiei va avea de examinat, dacă punerea în contact a societății cu cultura respectă sau nu legile pe care ea le-a stabilit pentru acest fenomen, care pentru ea este fenomenul originar.

3. A treia sursă de complexitate o constituie ideea de lucru care stă la baza lucrării: corespondența dintre ideologia care a creat tipul de stat respectiv și sistemul de politică a culturii. Ipoteza a fost că școala, în special, și politica culturii, în general, sunt instrumente de realizare a ideologiei statale. Ideologiile determină sistemele de politică culturală...

Rezultatele analizei politicii culturii din România anilor 1918-1937 arată că politica culturală a acelei vremi se dovedea incoerentă, adică lipsită de sistem, concepută și formulată fără suficientă competență pedagogică...

Carența rezultatelor politicii noastre culturale poate avea două înțelesuri: se poate referi la dilematismul și frivolitatea tinerilor «educați», la subrezenia creației culturale și la crescândă neștiință și la crescândă corupție morală a maselor; sau la haosul care a parvenit în spirit, organizare și tehnică, politica noastră culturală și legală după două decenii de eforturi. Cartea se referă la al doilea sens – la incoerența operei legale a politicii culturale, găsind-o vinovată de faptul că s-a ajuns să se poată vorbi de întârzierea culturală a țării noastre.

Explicația acestei stări de lucruri este găsită în două împrejurări: 1. Lipsa de cunoștință ideologică în politica generală, care a atras după sine lipsa de claritate în țeluri, lipsa de idei în organizare, de inventivitate în tehnică; 2. Lipsa unei literaturi pedagogice care să flancheze cu pregătirea ei științifică opera politicii culturii. [...] Pe când literatura pedagogică ar trebui să facă impresia unei discuții de ofițeri de stat major, aplecați pe harta care reprezintă câmpul de operații, publicistica noastră culturală seamănă cu o găină care răcăie pe grămada problemelor, ciugulind cu satisfacție câte un bob răzleț. Așa se explică faptul că publicistica noastră culturală nu a putut fi în mare parte de nici un ajutor politicii culturale statale. La ce puteau folosi oare autorii care monologau, cine știe ce idei «proprie» sau sugerată de o lectură lipsită de plan și seriozitate? La noi, pentru cei mai mulți, nu există conștiința problemelor noastre culturale; nu se știe care sunt acele probleme.

Ceea ce agravează până la proporții de coșmar efectele stării critice a politicii noastre culturale e faptul că în România actuală nu există – datorită unei nenorocite evoluții istorice – nici o putere care să poată suplini statul absent.



În alte țări cu tradiții și seriozitate, familia, biserica, opinia populară, economia și meșteșugul, armata, presa, știința, arta și filosofia sunt puteri ale vieții, care în mod normal completează statul în opera lui culturală, iar, în timpuri de restriște statală, îl poate înlocui. De multe ori ele rivalizează cu statul și îl întrec. Familia nu numai că poate face educație, dar poate asigura creația culturală prin atmosfera ei intelectuală sau prin bibliotecile și deseori fișele care se moștenuesc din generație în generație. Biserica – atât cea protestantă, cât și cea catolică – pun un zel atât de mare în chestii culturale, încât luptă cu statul pentru drepturile ei în educația copiilor și tineretului sau pentru rolul de susținător spiritual al maturilor pe drumul plin de încercări al vieții. Ea stimulează creația prin edituri și universități confesionale și dezvoltă o efectivă și întinsă propagandă prin opera ei de asistență socială și misionarism religios. În Occident, biserica se amestecă printre copii, urcă cele mai înalte culmi ale gândirii, coboară în adâncurile cele mai mizere și mai tragice ale plebei decăzute din marile orașe, aducând peste tot cuvântul ei de lămurire, îndreptare și consolare. Opinia populară, caracterizată printr-o mare asprime morală și națională, constituie o forță vigilentă, care previne și sancționează abaterile, de multe ori într-un mod înfricoșător. Presa, care transformă în opinia publică murmurul popular, e pusă în serviciul educației, al creației și al propagandei culturale cu o râvnă și o competență uluitoare. Economia și tehnica sunt, de asemenea, focare de creștere a tineretului în dragostea de meserie, în punctualitate și pricepere al muncii și de propagandă pentru o viață rațională, omenească și gospodărească. Din punctul de vedere al creației culturale, se poate spune că marea industrie face în statele apusene mai mult decât statul, prin marile laboratoare bine înzestrate, în care lucrează savanți, care în mai multe cazuri au primit premiul Nobel. Armata, de asemenea, constituie o mare forță educativă și propagandistă, învățând supunerea, precizia, efortul și sugerând modalități de trai material și moral compatibile cu pretențiile de civilizație ale secolului nostru. Știința, arta, filosofia au o tradiție solidă, un public fidel și edituri care le dispensează de umilințe și vulgarizare” (pp. 25-29).

„România se află în plină realizare a programului ei istoric. Creșterii teritoriale îi urmează o creștere din interior, înălțării materiale o înălțare spirituală prin desfășurarea unei mari și intense politici culturale. S-au dat legi menite să reglementeze o viață nouă, s-au creat instituții chemate să satisfacă variatele și importante obligații ale unui stat...”

Motivele acestei acțiuni de politică culturală :

1. cultura este în rolul ei economic un mijloc indispensabil pentru propășirea unui popor ;
2. cultura ca forță sufletească este elementul care efectuează trecerea unui popor la rangul de națiune conștientă sau împiedecă acțiunile de deznăționalizare ;
3. cultura ca bun spiritual e averea care legitimează în fața conștiinței universale locul sub soare al unui popor ;
4. cultura ca putere care susține și desăvârșește viața individuală și colectivă, e fântâna de apă vie care luminează pe cei ce o beau, făcându-i să descopere vieții un sens liniștitor și înalt ;
5. cultura este unitatea de măsură pentru gradul de înălțare a existenței individuale și naționale” (p. 33).

„Cuvântul cultură poate să însemne (1) capitalul de cunoștințe care face posibil statul și economia, știința și religia, arta și morala ; (2) educația, reprezentând, după concepția pedagogică, cultura dinamică sau procesul de perfecționare a indivizilor și de innobilare a vieții colective...”

Acordând celor doi termeni, de politică și de cultură, sensul cel mai larg, politica culturii înseamnă orice activitate de guvernare care tinde la organizarea culturii pentru comunitate și indivizi : a culturii-educație, a culturii-creație, a propagării culturii...

Definiția stabilită mai sus este generală și, de aceea, cuprinzătoare : în cadrul ei intră, alături de politica statului, politica culturală : a bisericii, a economiei, a partidelor, a indivizilor. Această distincție este necesar de făcut pentru a stabili care factori dintr-un stat sunt responsabili de acțiunea complexă și de răspundere a politicii culturii și care nu ; în ce spirit înțeleg acești factori să accepte o colaborare sau să o refuze ; dacă ei concep o politică culturală completă, care să îmbrățișeze toate temele culturii : a culturii-educație, a culturii-creație și a propagării culturii sau dacă ignoră vreuna din ele.

2. Gândirea teoretică deosebește sistemele de politică culturală mai ales după mijloacele și scopurile lor.



După mijloace se deosebesc sistemul liberalist și sistemul normativ. Sistemul liberalist concepe cultura ca un domeniu în care statul nu e chemat să se amestece; datoria lui se limitează la garantarea libertății cercetărilor științifice, a propagării libere a rezultatelor și la subvenții pentru întemeierea și întreținerea școlilor. Cel mult se acceptă ideea ca statul să oblige pe oameni să-și instruiască copiii (cazul statelor liberale din sec. XIX). Sistemul normativ nu se limitează la rolurile statului liberalist, ci fixează reguli obligatorii privitoare la desfășurarea procesului culturii, indică scopul educației, face selecția creațiilor culturale, impune un regim de «cultură dirijată».

Partizanii liberalismului cultural își sprijină teza pe următoarele considerații: (1) statul e o autoritate, e forță constrângătoare, iar creația culturală se dezvoltă în libertate și spontaneitate, intervenția statului ar amenința creația culturală; (2) statul înseamnă conservare și tărie; statul care s-ar consacra culturii ar pierde din energia lui; (3) grija către cultură indică înclinarea către finețe și o coborâre a ideii de stat tare, o înclinare către molesire. Totdeauna stările de cultură au coincis cu epoci de slăbire a statelor.

Partizanii culturii dirijate își întemeiază atitudinea pe rațiuni de ordin diferit și de natură mai mult practică: (1) cultura liberă înseamnă bolșevism cultural. Dacă în statul național cultura ar vorbi de libertate, egalitate și drepturile omului, de ideile unei epoci perimate, ea ar fi azi retrogradă; (2) monopolul cultural împiedică dezvoltarea ideilor contrare unității și tăriei statului.

Sistemul politicii culturale mai poate fi clasificat și în: universalist și individualist. Sistemul universalist propune o politică culturală care să aibă ca scop binele «totului»; el vrea să facă din cultură un bun folositor pentru comunitate, în totalitatea ei: oraș, stat, națiune. Sistemul individualist are ca scop binele indivizilor: a fiecăruia, a câtor mai mulți, întemeindu-se pe o concepție materialisto-nominalistă a vieții. Se remarcă prin grija pentru instrucția sau educația omului în vederea perfecționării și fericirii lui proprii; el e ecoul și consecința logică a individualismului. În statele totalitare se afirmă sistemul opus: educația și cultura sunt chemate să asigure autorealizarea nației sau a societății în vederea realizării unei misiuni. Acest sistem afirmă că individul, sacrificându-se pentru națiune, nu numai că nu pierde, dar își găsește prin această contopire un sens al lui, al existenței proprii, pentru că națiunea, considerată ca o realitate metafizică, îl transcende pe individ și-l poate continua dincolo de existența lui în ceea ce are mai frumos, mai înalt, mai pur.

Analiza sistemului politicii culturii interbelice din perspectiva individualismului-colectivismului, a liberalismului-normativismului, conduce la concluzia că în România nu a existat și nu s-a afirmat o conștiință singură a unui sistem, că s-a făcut aplicarea mai multor sisteme, realizându-se un fel de sistem amestecat de politică culturală.

Dacă politica culturii a fost definită ca o sumă de măsuri de guvernare, ea nu este, însă, o sumă aritmetică, ci trebuie să constituie o totalitate organică, sau mai precis, o coerență logică, care se realizează (1) printr-un spirit călăuzitor, (2) printr-o organizare și (3) o tehnică.

Pentru o politică, spiritul este sensul sau direcția generală în care să se desfășoare, e scopul urmărit, este credința ei cea mai înaltă în năzuințele superioare ale politicii culturale; el trebuie să o străbată ca un fir roșu de la un capăt la altul, să o anime, să o unifice, să o inspire până în cele mai îndepărtate elemente; spiritul îi dă culoarea sa ideologică. Spiritul unei culturi poate să fie individualist sau colectivist, naționalist sau antinaționalist, religios sau laic. Fără el politica culturală nu are sens.

Spiritul politicii trebuie dezvoltat și precizat prin măsuri juridice care orientează activitatea de educație și cultură a unui popor și încorporat în instituții care sunt chemate să realizeze scopurile ei. Această înseamnă organizarea politicii și constituie o lucrare esențială și grea: organizarea trebuie să fie o continuare, o dezvoltare și o amplificare a spiritului unei politici culturale; ea trebuie să-i corespundă până în cele mai mici detalii.

Dacă spiritul unei politici culturale se formulează obișnuit prin constituția țării, organizarea se oglindește în legi: în legi școlare și în legi ce privesc educația, creația și propagarea culturii, în fruntea căroră stă mai pretutindeni legea de organizare a Ministerului de Instrucție, a organului principal de gospodărire pentru întreaga operă de politică culturală.

Politica culturii se realizează printr-o tehnică concepută ca sumă de acțiuni și mijloace prin care ea își poate atinge scopurile. Tehnica este concretizată în sistemele de educație și învățământ, în metode, orare, cunoștințe etc.

Când între spiritul, organizarea și tehnica culturală există o continuitate și o consecvență, când ultimele sunt dezvoltări ale celui dintâi, atunci se realizează un sistem unitar de politică culturală și se garantează rodnicia ei, atunci cheltuiala statului, speranțele națiunii în școală și truda educatorilor n-au fost în zadar.

Pentru ca o politică culturală să fie mare, ea trebuie să întrunească o serie de condiții: (1) extensivitate, (2) intensivitate, (3) varietate.

Extensivitate dovedește o politică larg cuprinzătoare, care are preocuparea să cheme la cultură toate straturile sociale. O asemenea politică învinge egoismul de clasă și de rang social, care adesea nu se mărginește numai la posedarea bunurilor materiale.

Intensivitatea unei politici culturale se probează prin elan și profunzime. Elan înseamnă acțiune înflăcărată și sinceră, iar profunzime: îndepărtarea de superficialitate, de mască, de fațadă, de „pojghiță”.

Varietatea o înțelegem ca lipsă de unilateralitate. Politica culturii trebuie să evite orientarea spiritelor către o singură valoare; ea trebuie să cultive întreaga tablă de valori, de la utilitate până la sfințenie. Politica culturală e variată când deviza ei este, nu monopolul unei singure valori, ci concurența tuturor” (pp. 36-42).

\*

Stefan Bârsănescu, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Știința pedagogiei, pe principiile și forța căreia popoarele caută să-și întemeieze educația sistematică, oferă cercetătorului contemporan un tablou complex și variat. Ea face impresia că nu este o știință unitară, așa cum se înfățișează fizica, chimia și oricare știință exactă” (p. 10).

„Acest tablou a făcut să se spună pe drept că pedagogia suferă de o dictatură a cuvântului sau, mai just, de o anarhie a formulelor, care țin loc de idei, și nu rareori din această pricină i s-a și adus învinuirea în public că se caracterizează prin absolutismul frazeologiei” (p. 11).

„Există în alcătuirea spiritului uman o năzuință după cunoaștere: proprietatea de a căuta în toate adevărul. Variată ca intensitate și obiectiv, ea constituie nu numai o adevărată *atitudine de spirit*, dar și un factor sufletesc care condiționează progresul întregii culturi. Ea ne ajută să ieșim din stările de confuzie, îndemnându-ne să explorăm mai adânc pentru a ajunge la fondul lucrurilor. În fața divergențelor terminologice din pedagogie, această exigență a spiritului ne impune un studiu serios pentru a cunoaște: *ce reprezintă toate acele pedagogii* citate mai sus, alături de care viitorul apropiat va mai putea adăuga și altele? *Constituie ele oare un fenomen de largire a pedagogiei clasice, fiind ca o fericită îmbogățire sau indică mai curând pulverizarea ei în sisteme și curente mărunte de teorii și opinii pedagogice? Pot fi ele privite ca ramuri și mlădițe dezvoltate pe trunchiul viguros al pedagogiei generale, cu care fac corp, sau sunt eflorescențe independente care duc o viață proprie*” (p. 11).

„În cazul nostru, interesul principal are ca obiectiv cunoașterea determinantilor care au provocat schimbările și amplificările înregistrate de pedagogie în ultimele decenii. Mai precis, problema noastră e următoarea: *oare pedagogiile noi constituie un produs care ține de un spirit superficial al epocii sau ele sunt mai curând o indicație că spiritul uman dorește ca, prin făurirea lor, să creeze o nouă educație și o mai bună teorie despre creșterea omului?*” (p. 12).

„Problema unității pedagogice ca știință constituie un subiect care are originea într-o tulburătoare stare de lucruri: când, în jurul nostru constatăm lipsa unei acțiuni educative convergente, când urmările acestei lacune se traduc printr-un spor de dezorientare care lovește mai adânc generația, atât de sensibilă, a tinereții, spiritul simte nevoia să se întrebe: pedagogia actuală prezintă oare o unitate științifică sau nu? Care e obiectul ei și ce reprezintă cunoștințele noastre despre el? Constituie ele oare o adevărată știință sau formează o sinteză de teorii și opinii?” (p. 26).



## 10. Constantin Narly (1896-1956)

**Repere biografice.** Constantin Narly s-a născut în 1896 la Tecuci, urmând școala primară și gimnaziul la Tecuci și liceul la Iași, iar examenul de bacalaureat l-a susținut la Focșani. În anul 1914 se înscrie la Facultatea de litere și filosofie a Universității din Iași. Aici, se apropie de profesorul Ion Găvănescul, care îi sădește pasiunea pentru pedagogie. Este mobilizat în 1916 și încadrat la o școală de ofițeri, din toamna lui 1916 și până în primăvara lui 1918. Revine la cursurile universitare și susține examenul de licență în 1919. Între anii 1921 și 1926, audiază cursuri de filosofie și pedagogie la Berlin și Göttingen unde obține, în 1924, doctoratul în filosofie cu teza *Die soziale Schichtung Rumäniens (Stratificarea socială în România)*. Din 1926 este asistent la Catedra de pedagogie a Universității din Iași. În 1926 devine membru al Consiliului legislativ. La 1 septembrie 1927, prin concurs, devine profesor agregat de pedagogie la Cernăuți și profesor titular la 1 ianuarie 1931. La ocuparea Bucovinei de către URSS, revine în țară, apoi reia activitatea la catedra de la Cernăuți, pe timpul războiului. Este transferat la Universitatea din București, fiind epurat în 1947. A fost fondator (1931), director și colaborator al *Revistei de pedagogie*. Principalele sale lucrări sunt: *Educație și ideal* (1927), *Evocări venețiene* (1928), *Pedagogia socială și personalitatea* (1928), *Tolstoi educator* (1929), *Patru mari educatori. John Locke, V. Conta, Freud, Kerschensteiner* (1933), *Istoria pedagogiei, vol. I* (1935), *Pedagogia lui Immanuel Kant* (1936), *Către o politică școlară (f.a.) Pedagogie generală* (1938), *Metode de educație* (1943), *Texte pedagogice*, îngrijită și prefăcută de Viorel Nicolescu (1980). Se stinge din viață în 1956.

### 10.1. Premise ale gândirii pedagogice

Concepția pedagogică a lui Constantin Narly este în strânsă legătură cu formația sa filozofică, puternic ancorată în cultura vremii, în mișcările ideatice europene ce au dominat perioada interbelică. De asemenea, a asimilat și noile descoperiri din domeniul psihologiei personalității sau ale psihologiei genetice. În același timp, a cunoscut și prefacerile socioeducaționale din țară, pe care le-a evaluat din perspectiva unui ideal umanist care l-a animat. Receptiv la primele defrișări în ce privește psihologia socială, a încercat să deceleze primele ancoră pentru o pedagogie socială, generată, dar și dinamizatoare a unor transformări la nivelul practicilor curente. Chiar dacă a traversat o epocă controversată ideologic, a rămas consecvent unor principii deopotrivă epistemologice și deontologice care creionează o personalitate puternică, autentică, demnă.

### 10.2. Concepția pedagogică

În viziunea sa, problematica idealului reprezintă tema centrală a pedagogiei și configurează educația ca proiect și ca realizare. După cum notează, „întreaga istorie a pedagogiei este istoria idealurilor care au stăpânit mentalitatea diverselor epoci, idealuri pe care educația a tins să le realizeze în om” (Narly, 1938, p. 154). Omul trebuie educat pentru umanitate, aceasta fiind o cerință etică. Promovează ca ideal personalitatea, fiind înțeleasă ca „maximum de desăvârșire într-o ființă umană a originalității sale specifice, în cadrul principiului social, principiu prin care înțelegem armonia productivă cu mediul” (1938, p. 232). Privitor la concepția sa despre personalitate se constată dorința realizării unei corelări a

două puncte de vedere opuse : cel al pedagogiei individualiste și cel al pedagogiei sociale. Propune o armonizare a socialului și individualului, pe baza unei „armonii productive” cu mediul. „Sinteză a individului și socialului, personalitatea – serie Narly – înseamnă superiorul uman în forma individuală, căci acesta este înțelesul pe care să-l punem îndărătul definiției pe care am dat-o personalității” (1938, p. 403). Originalitatea pe care o aduce constă în aceea că redefineste personalitatea prin luarea în calcul a substratului individual, ca disponibilități originare și originale ale individului ; de asemenea, propensează ideea armoniei productive cu mediul, concretizat în profesie, și care reprezintă expresia imperativului social (e de meditat dacă nu cumva raportarea la profesiune este restrictivă). Idealul educației presupune cu necesitate formarea unei concepții despre lume și viață, a unui *Weltanschauung*. Acesta constituie, de asemenea „ideea matrice a întregului proces educativ”. Precizează faptul că este „un adevărat axiomatic, acela că la baza oricărei educațiuni trebuie să stea o concepție despre viață și lume, o explicare a rostului vieții și lumii, cu un cuvânt o «filosofie»” (Narly, 1927, p. 141). Pedagogia nu reprezintă deci o știință neutră, strict descriptivă, raportul dintre ce promulgă aceasta și viziunea despre viață fiind unul indisolubil. Problematika idealului conduce la o poziționare filosofică ; în ce privește strategiile concrete de urmat, pentru a întrupa acest ideal, țin de un registru aplicativ, concret, cu implicații psihologice, metodice.

Din perspectiva principiilor educației, Narly pare că privilegiază activismul și ineismul unor structuri de dezvoltare. Pledează pentru ideea unei dezvoltări „libere”, în acord cu pornirile sau experiența de viață a elevului. Educația devine, astfel, un proces de autoeducație bazat pe interese, pe nevoi conștientizate în mod natural, pe instinctul de curiozitate, de autorevelare a unor interese ce se descoperă în chiar parcursul formării. Vocația personală se autodescoveră și se edifică prin stimulări exterioare ce au în vedere ceea ce zace în interior.

### Temă de reflecție

Interpretați, din perspectivă didactică și operațională, următorul îndemn al lui Narly. În ce măsură acest principiu concordă cu metodele euristice și se poate activa în raport cu *savoir-ul* contemporan ? : „Nu are adevărată valoare educativă pentru individ decât ceea ce el a izbutit să aducă la lumină prin propria sa activitate” (1938, p. 319).

Ca și alți pedagogi, insistă asupra rolului jucat de anumiți factori în formarea personalității. Acești factori (familia, biserica, statul, mediul), precizează Narly, rareori au căzut de acord pentru o conlucrare rodnică. De obicei, și-au însușit dreptul de a dicta singuri, când unul, când altul. Familia și biserica au dominat separat educația în diverse epoci fără a privi la ceilalți factori, care totuși nu au putut fi împiedicați cu totul în a-și spune cuvântul. Influența lor a trebuit să se facă simțită, deși a fost mult umbrită. Din umbră însă au putut lucra uneori cu mai multă eficacitate în sensul lor, ceea ce a dus apoi la înlăturarea influenței unilaterale de mai înainte, în favoarea factorului care, luându-i locul, a dominat el acum cu veleități de exclusivitate. Un rol deosebit acorda Constantin Narly și pedagogiei ca știință a educației care are de intervenit, nu numai ca unul din factori, ci ca o putere, și pe acest domeniu trebuie luată în considerare de către toți factorii parțiali îndreptățiți și interesați de educație și încă mai ales de către stat. Pedagogia, dacă este pe de-o parte știință obiectivă și dezinteresată, are prin obiectul ei, care este educația omului, și aspecte normative. În numele acestora ea își spune cuvântul cu caracter imperativ. Nu în interesul ei ca organizație și instituție, nici în interesul reprezentanților



ei, care sunt pedagogii și educatorii, ci în cel general al indivizilor, al națiunii și al umanității, înțelege ea să vorbească. Această îndreptățire evidentă stă la baza dezvoltărilor prezente. De aceea, pedagogia constituie unul din factorii îndreptățiți să fie ascultați în politica școlară (cf. Axentii, 2017).

Constantin Narly propune următoarea definiție a educației: „Educația este un act complex, prin care, dat fiind specificul ei, un om sau un grup de oameni întreprind asupra altora, care împreună alcătuiesc o comunitate cu un înțeles special, o acțiune de influențare conștientă, deci prin mijloace cât mai adecvate, cu intenția de a desăvârși în ei un ideal, a cărui ultimă esență, gândită conștient sau nu, este tendința spre personalitate” (Narly, 1938, p. 98). Viața socială și culturală conduce la un câmp vast și complex de cunoștințe și relații pe care învățământul nu le poate reproduce integral. O cultură și o civilizație nu pot fi asimilate întru totul. Învățământul trebuie să găsească expresia și perspectiva cele mai potrivite pentru a-l racorda pe individ la experiența și zestrea culturală. De aceea, învățământul devine pentru Narly „o instituție de introducere metodică în mediul sintetic”, un mediu cultural comprimat. Învățământul tinde să realizeze un „maximum de introducere în mediu, maximum de desăvârșire a individului, în minimum de timp posibil cu minimum de cheltuială de energie”.

#### Activitate

Comentați ideile evocate în citatul de mai jos. Cum ar putea fi compatibilizat crez cu evoluțiile sociotehnice actuale:

„Omul nu se poate afirma decât luând ca bază autonomia fiecărui om în parte și autonomia tuturor la un loc. Această autonomie constă în libertatea de a te manifesta în propria ta direcție, de a realiza acele bunuri spirituale și deci acele valori care corespund vocației tale. Realizări impuse sau prestate cu simțământul că ți-au fost impuse, nu vor fi niciodată calitative, deci nu vor putea contribui la înaintarea omenirii, la desăvârșirea ei. O omenire care ar tolera astfel de atitudini ar lucra la propria ei stare pe loc și deci la propriul ei regres” (Narly, 1980, p. 126).

Vorbește pentru prima dată în România de statutul și importanța comunității pedagogice ca fiind un topos paideic ce configurează, la nivel teoretic și practic, o anumită unitate acțională. „Prin comunitate pedagogică”, precizează Narly, „trebuie să înțelegem acea formă de viață proprie oricărui act educativ și care constituie de conlucrarea sui-generis a educatului și educatorului, se concretizează în instituțiile educației, ce ne apar astfel ca însăși întruchiparea comunității pedagogice în diversitatea înfăptuirilor ei reale” (Narly, 1938, p. 452). Topica cercetării comunității pedagogice este circumscrisă de Narly în studiul celor doi termeni ai ei – educatorul și educatul –, al raportului dintre aceștia și al instituțiilor pedagogice existente sau posibile ce concretizează dialectica paideică. Din perspectiva cunoașterii, apreciază Narly, raporturile dintre originalitatea specifică și mediu se concretizează în două mari tipuri psihologice: tipul intuitiv, aplicat spre legătura cu obiectul și tipul integrativ, înclinat spre manipularea cu simboluri. Din punctul de vedere al afectivității și voinței, raporturile de „valoare” dintre om și mediu urmează, crede Narly, mai multe coordonate axiologice fundamentale, ce definesc tipuri corespunzătoare: tipul de apropiere, tipul de creare, tipul de participare, tipul de dezvoltare și tipul „valorii” estetice. Din combinarea tipului psihologic primar cu mediul reies cinci-sprezece tipuri vocaționale sau profesionale pe care încearcă să le surprindă prin metoda „observației vocaționale”.

A fost și un fin evaluator al ideilor și doctrinelor pedagogice universale sau românești. Analiza gândirii pedagogice este realizată pe fondul istoriei culturii, excursul interpretativ sporindu-și astfel valențele clarificatoare în ceea ce privește geneza ideilor pedagogice. După Narly, istoria pedagogiei este, într-un fel, „chiar chintesența istoriei culturii, căci în educație se restrâng și se rezumă ca într-o lentilă toate tendințele unei epoci” (Narly, 1935, p. 4). „Istoria pedagogiei, și mai ales istoria teoriilor educației, înseamnă o neconținută luare de contact cu eternul uman, cu superiorul etern uman. Luarea de conștiință a omului despre valoarea sa însăși, evidențierea neconținutei spiritualizării a înfățișărilor și manifestărilor sale ne servește ca cel mai bun tonic pentru susținerea luptei neconținute cu toate piedicile, spre realizarea noastră esențială pe calea acestui superior uman. Istoria pedagogiei ne prezintă așadar, în chip sintetic, însăși evoluția culturii în liniile sale esențiale” (1980, p. 233). Fiind fidel trecutului, recunoscător, dar și continuator al acestuia, Constantin Narly a încercat și chiar reușit să reinterpreteze și să compatibilizeze idei mai vechi, într-un mod propriu, cele patru mari probleme ale pedagogiei sistematice: rațiunea sau posibilitatea educației, idealul pedagogic, mijloacele de realizare a educației, rolul și statutul comunității pedagogice.

### 10.3. Rezumat

Adept al unei pedagogii filosofice, Constantin Narly a fost atent și la faptele educative, editate la nivel micro sau macro, la tehnici concrete, dar și la dezvoltările din planul politicilor educative. Ca reflectare a unei concepții despre existență, pedagogia se metamorfozează ținând cont de relieuri socioculturale, dar și de determinări ce vin de la ființa educatului, de la specificul grupului din care face parte, de la proiecții sociale. Propensează un optimism pedagogic și pledează pentru puterea educației în a ridica ființele, luate individual sau grupal. Puterea educației ține și de anumite cadre sau limitări, furnizate de datul ereditar, de constrângeri de natură material-strategică. Orice proces educativ pune în balanță o intenționalitate sau o posibilitate personală cu un anumit vector de evoluție dat de idealul specific ce funcționează la nivel supraindividual. Dincolo de diversitatea scopurilor, există un ideal unitar, cel al dezvoltării libere și plene a personalității umane. Educația tinde să unifice pornirile individualiste, să le coaguleze înspre scopuri care transcend solipsismele individuale. Omul trebuie educat pentru umanitate, ținând cont de imperativul personalității.

---

#### Temă de reflecție

Ce alți pedagogi români au viziuni consonante cu cele exprimate de Constantin Narly? Reliefăți unele asemănări și deosebiri în concepțiile acestora.

---

#### Activitate

Extrageți ideile semnificative din următorul citat și comentați-le:

„Orice educație trebuie să fie autoeducație. Adultul, educatorul trebuie să sprijine acest proces de desăvârșire a copilului prin libera manifestare a sa. Aici este tot meșteșugul său. Viața trezește spontaneitatea, viața însăși fiind spontaneitate. Mijloacele educației, metoda vieții înseși, iar raționalizarea mijloacelor trebuie să conducă la viață, nu să înstrăineze de ea” (Narly, 1980, p. 149).

---



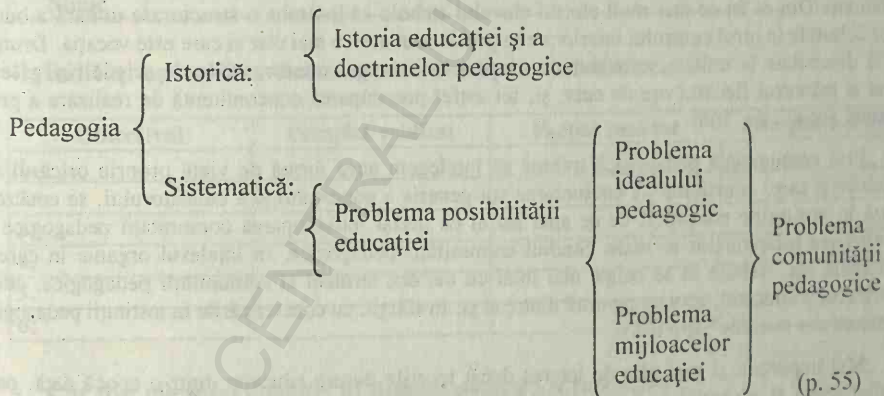
## 10.4. Texte reprezentative

Constantin Narly, 1980, *Texte pedagogie (Antologie)*,  
Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Această influențare conștientă intenționează o anumită pregătire, formare, desăvârșire a celui educat, care desăvârșire se traduce exterior printr-o stăpânire a mediului înconjurător, o introducere în mediu și, în același timp, ca un corelat interior, printr-o maturizare cât mai adecvată a puterilor individului educat. S-ar părea de aici că scopul ultim al oricărui act educativ consistă în însăși persoana educată. Totuși nu este așa decât în parte. În orice act educativ formarea persoanei educate este și ea intenționată în vederea unui ideal considerat în afară de ea, indeobște în vederea unui ideal superior insului ca atare” (p. 44).

„Orice mijloc este în strânsă dependență de scopul pe care este ținut să-l înfăptuiască. Mijloacele educative însă au o înfățișare specială, de altfel în legătură desigur cu scopul special pe care tind să-l înfăptuiască. Într-adevăr, scopul educației este privit ca fiind superior omului. Totuși el trebuie înfăptuit cel puțin potențial în om, în copil, care din acest punct de vedere apare ca purtător al scopului și ca atare se poate chiar confunda cu scopul. Din această cauză și mijloacele pedagogice vor trebui să țină seama de om, de trupul și sufletul său” (p. 45).

„Educația este un act complex, în care, fiind dată posibilitatea ei, un om sau un grup de oameni întreprind asupra altora, cu care împreună alcătuiesc o comunitate cu un înțeles caracteristic, o acțiune de influențare conștientă, deci prin mijloace cât mai adecvate, cu intenția de a desăvârși în ei un ideal, a cărui ultimă esență, gândită conștient sau nu, este tendința spre personalitate” (p. 52).



„Întreaga istorie a pedagogiei, dintr-un anumit unghi privită, este istoria idealurilor care au stăpânit mentalitatea diverselor epoci, idealuri pe care educația a tins să le realizeze în om” (p. 69).

„Idealul nu este numai polul spre care tinde orice înrăurire educativă, ci este în același timp prisma, este luneta prin care noi privim, vedem și concepem întreaga realitate pedagogică însăși. așa cum ne apare în marile ei probleme. Fiecare ideal parțial nou în educație atrage cu sine o altă atitudine față de copil și față de ființa umană în general, față de mijloacele utilizate și față de forma pe care comunitatea pedagogică o va lua” (p. 70).

„Pentru noi personalitatea este maximum de desăvârșire, într-o ființă umană, a originalității sale specifice, în cadrul principiului social, principiu prin care înțelegem armonia productivă cu mediul” (p. 122).

„În om se adăpostește cea mai înaltă valoare pe care omul o poate cunoaște. Așa-numitele valori supraindividuale, obiective sau necondiționate, sunt toate în dependență de om, sunt condiționate de om, el fiind creatorul lor, promotorul lor sau numai reprezentantul și purtătorul lor. Orice

bun cultural își datorează existența omului, el fiind acela care l-a creat. Iar după ce și-a luat ființa, orice bun cultural, spre a trăi, spre a se perpetua, are nevoie să fie primit de sufletul unui om, să trăiască în el” (p. 124).

„Condițiile vieții sociale fac ca recunoașterea valorii celorlalți, tot atât de mult ca și înfăptuirea propriei valori, să ia aspectul unei cooperări. Oamenii nu trăiesc și nici nu pot trăi izolați. Pentru existența lor și pentru înfăptuirea lor proprie, ei au nevoie unul de altul. De aici urmează că între oameni sunt necesare o serie de raporturi, care toate sunt îndreptățite atâta vreme cât nu au ca scop promovarea unuia sau unora în dauna altora. Din acest punct de vedere, libertatea omului cunoaște o limită, care este cuprinsă chiar în ideea de libertate, de îndată ce nu mai vorbim de omul abstract, ci de fiecare om în parte, de oameni. Este vorba de limita aceea de a cărei respectare depinde însăși libertatea” (p. 125).

„Normele etice ar putea să apară ca o limitare a libertății, de îndată ce unii indivizi impietează asupra libertății altora, de îndată ce ies din sfera propriei lor libertăți. Normele etice sunt deci o limită a încercărilor de abuz și nu a libertății. Dimpotrivă, în ce privește libertatea, normele etice alcătuiesc cadrul însuși al desăvârșirii individuale. De aceea credem că expresia cea mai bună pentru ele este denumirea de «principiu social». Prin aceasta se vede și natura lor interindividuală. Dacă prin «principiul social» înțelegem «armonia productivă cu mediul», dobândim tocmai cadrul în care libertatea se manifestă, cadrul în care poate fi vorba de libertate. Cineva care ar trăi cu desăvârșire izolat nu ar putea vorbi de libertate, tot așa precum nu ar putea vorbi de constrângere socială” (p. 125).

„Caracterul sintetic al bunurilor spirituale pe care școala le oferă cere ca și lămurirea școlarului cu aceste bunuri să nu fie lăsată la voia întâmplării, ci să fie și ea raționalizată. Exemplul vieții ne duce la stabilirea unei gradațiuni în mersul învățământului, în sensul unei treceri de la diversitate la unitate. Din ce în ce mai mult efortul elevului trebuie să însemne o structurare unitară a bunurilor culturale în jurul centrului interior ce se precizează mereu mai clar și care este vocația. Drumul de la diversitate la unitate, care trebuie urmărit de-a lungul tuturor anilor de școală, își găsește locul și înăuntrul fiecărei ore de curs, și, tot astfel preocuparea concomitentă de realizare a principiului social” (p. 168).

„Prin comunitatea pedagogică trebuie să înțelegem acea formă de viață proprie oricărui act educativ și care, constituită de conlucrarea sui-generis a educatului și a educatorului, se concretizează în instituțiile educației, ce ne apar astfel ca însăși întruchiparea comunității pedagogice în diversitatea înfăptuirilor ei reale. Studiul comunității pedagogice, în înțelesul organic în care îl concepem aci, trebuie să se ocupe mai întâi cu cei doi termeni ai comunității pedagogice, adică educatorul și educatul, apoi cu raportul dintre ei și, în sfârșit, cu concretizările în instituții pedagogice existente sau posibile” (p. 178).

„Mai important și mai plin de interes decât teoriile despre educație dintr-o epocă dată, pare studiul însăși al educației ca fapt existent în acea epocă. Instituțiile de educație, legile școlare de atunci sunt mai instructive în această privință decât teoriile despre educație” (p. 232).

„Mersul culturii este în zig-zag, în care fiecare înaintare înseamnă o anumită întoarcere înapoi, dar totodată și o anumită diferență de nivel, un anumit progres.

Vechi și nou astfel se amestecă, erorile revin într-o anumită măsură, însă pe alt plan, mult purificate, înălțate. Diamantul în diferitele sale faze de devenire, din cărbunele brut, până la strălucitoarea piatră prețioasă, rămâne până la urmă tot cărbune, dar în fiecare fază un cărbune mai subtil, mai aproape de limpezimea și scilpirea finală” (p. 233).

„Omul nu numai că poate să se perfecționeze pe sine însuși, dar mai mult, în însăși esența ființei sale stă, ca o caracteristică statornică, voința de desăvârșire. Chiar când face răul, intenționează un bine, care poate fi greșit conceput, dar pentru aceasta nu mai puțin revelator al esenței sale spirituale, dumnezeiești.

Pe om, cu spiritualitatea lui, în lupta ce prezintă urcușuri și scoborâșuri, dar care înseamnă până la urmă înălțare, pe omul realizator al desăvârșirii sale, trebuie să-l căutăm în Istoria pedagogiei” (p. 234).



# FIȘĂ

de evaluare a unității de curs cu tema :

## REPREZENTANȚI AI PEDAGOGIEI ROMÂNEȘTI

Numele cursantului \_\_\_\_\_

### ◆ Subiectul

1. După așteptările dumneavoastră, cât din subiect a fost acoperit ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

2. Cât din material pare a avea valoare aplicativă sau formativă pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

3. Cât din conținut a fost nou pentru dumneavoastră ?

Nimic						Tot
-------	--	--	--	--	--	-----

4. Indicați aprecierea dumneavoastră asupra obiectivelor.

Obiectivul	Complet realizat	Parțial realizat	Complet nerealizat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

5. Cât din interesul cognitiv al dumneavoastră a fost atins ?

Deloc						Complet
-------	--	--	--	--	--	---------

6. Ce parte a unității de curs o găsiți utilă în perspectivă ?

7. Vă rugăm să faceți comentarii asupra conținutului unității de curs.

Subiecte despre care doresc să aflu mai multe	Subiecte despre care ar fi trebuit să se spună mai puțin



♦ Experiența de învățare

8. Care a fost ponderea activităților bazate pe achizițiile imediate din unitatea de curs ?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

♦ Standardul cursului

9. Care a fost ponderea activităților bazate pe achiziții suplimentare (anterioare sau de la alte discipline) din unitatea de curs ?

←	Prea puțin	Normal	Prea mult	→

10. Găsesc stilul de expunere al conținutului unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

11. Găsesc pragmatismul unității de curs...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

12. Găsesc conținutul academic al materialelor scrise...

Nesatisfăcător						Foarte bun
----------------	--	--	--	--	--	------------

13. Găsesc calitatea temelor de studiu sau de reflecție din materialele scrise...

Nesatisfăcătoare						Foarte bună
------------------	--	--	--	--	--	-------------

♦ Alte teme de studiu solicitate

Pentru a-mi dezvolta abilitățile și gradul de cunoaștere, aş dori să am posibilitatea de a afla mai multe despre următoarele subiecte :


În final, vă rugăm să adăugați comentarii suplimentare care nu sunt cuprinse în întrebările anterioare.



## Bibliografie

- Adămuț, Anton, 1997, *Literatură și filosofie creștină*, Editura Fides, Iași.
- Albulescu, Ion, 2005, *Istoria gândirii și practicii pedagogice românești*, Casa cărții de știință, Cluj-Napoca.
- Alziary, H., Freinet, C., 1947, *Les correspondances scolaires*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.
- Antohi, Iosif, 1977, „Studiu introductiv” la Comenius, J.A., *Pampaedia*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Antonescu, G.G., 1924, *Din problemele pedagogiei moderne*, Editura Cartea Românească, București.
- Antonescu, G.G., 1939, *Istoria pedagogiei. Doctrine fundamentale ale pedagogiei moderne*, ediția a III-a, Editura Cultura Românească, București.
- Antonescu, G.G., 1941, *Pedagogia generală*, ediția a III-a, Editura Scrisul Românesc, Craiova.
- Antonescu, G.G., 1943, *Pedagogia contemporană. Probleme și curente*, ediția a II-a, Editura Casa Școalelor, București.
- Aristotel, 1988, *Etica nicomahică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Aristotel, 1996, *Politica*, Editura Antet, București.
- Augustin, 1994, *De magistro*, Editura Humanitas, București.
- Axentii, Ioana Aurelia, 2017, *Factorii educației în concepția lui Constantin Nașle – recurs la istoria pedagogiei*, [http://www.dacoromania-alba.ro/nr65/factorii\\_educatiei.htm](http://www.dacoromania-alba.ro/nr65/factorii_educatiei.htm), accesat la 10 sept. 2017.
- Banu, Ion (coord.), 1984, *Filosofia greacă până la Platon*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Barth, Karl, s.a., *Réalité de l'homme nouveau*, Éditions Labor et Fides, Genève.
- Bârsănescu, Ștefan, 1935, *Curs de Pedagogie generală, predat în anii 1933-34*, ediția a II-a, Editura J. Livescu și D. Ungureanu, București.
- Bârsănescu, Ștefan (coord.), 1970, *Istoria pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bârsănescu, Ștefan, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bârsănescu, Ștefan, 2003, *Politica culturii. Studiu de pedagogie*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași.
- Bertrand, Yves, 1993, *Théories contemporaines de l'éducation*, Éditions Chronique Sociale, Ottawa.
- Biblia sau Sfânta Scriptură, 1991, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Binet, Alfred, 1975, *Ideii moderne despre copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bloch, Marc-André, 1973, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, Paris.

- Bowyer, Carlton H., 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois.
- Campanella, Tommaso, 1959, *Cetatea Soarelui*, Editura Științifică, București.
- Călugăr, Dumitru, 1984, *Catehetica*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Chateau, Jean, 1956, *Les grands pédagogues*, PUF, Paris.
- Claparède, Édouard, 1973, *Educația funcțională*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Claparède, Édouard, 1975, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Clement Alexandrinul, 1982, *Scrieri*, I, traducere, note și indici de D. Fecioru, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Clément d'Alexandrie, 1960, *Le pédagogue*, I, Les Éditions du Cerf, Paris.
- Coman, I.G., 1944, *Probleme de filosofie și literatură patristică*, Tipografia Cărților Bisericești, București.
- Coman, I.G., 1988, *Frumusețile iubirii de oameni în spiritualitatea patristică*, Editura Mitropoliei Banatului, Timișoara.
- Combon, J., Delchet, R., Lefevre, L., 1977, *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Comenius, J.A., 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Comenius, J.A., 1977, *Pampaedia*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Compayré, Gabriel, 1889, *Histoire de la pédagogie*, Librairie Classique Paul Delaplane, Paris.
- Cousinet, Roger, 1978, *Educația nouă*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Crețu, Carmen, 2003, *Prefață la Ștefan Bârsănescu, Politica culturii. Studiu de pedagogie*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași.
- Curtis, S.J., 1965, *An Introduction to the Philosophy of Education*, University Tutorial Press Ltd, London.
- Debesse, M., Mialaret, G. (coord.), 1971, *Traité des sciences pédagogiques*, II, *Histoire de la pédagogie*, PUF, Paris.
- Decroly, O., Buyse, R., 1929, *Pédagogie quantitative*, Maurice Lamertin (éd.), Bruxelles.
- Deledalle, Gérard, 1990, *La pédagogie de John Dewey*, apud Dewey, John, *Démocratie et éducation*, Éditions Armand Colin, Paris.
- Dewey, John, 1972, *Democrație și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Dewey, John, 1971, *Crezul meu pedagogic*, apud Stanciu, Ion Gh., Nicolescu, Viorel, Sacaliș, Nicolae, 1971, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Dewey, John, 1977, *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Duboc, Benoît, 1996, *Maria Montessori : l'enfant et son éducation*, apud Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin, Montréal, Paris.
- Durkheim, Émile, 1972, *Evoluția pedagogiei în Franța*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Durkheim, Émile, 1980, *Educație și sociologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Durkheim, Émile, 1995, *Formele elementare ale vieții religioase*, Editura Polirom, Iași.
- Erasmus din Rotterdam, 1959, *Elogiul nebuniei*, Editura Științifică, București.
- Fecioru, Dumitru, 1937, *Ideile pedagogice ale Sfântului Ioan Hrisostom*, Tipografia Cărților Bisericești, București.
- Fénelon, 1920, *De l'éducation des filles*, Librairie Hachette, Paris.
- Ferrière, Adolphe, 1973, *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Florian, Mircea, 1992, *Îndrumare în filosofie*, Editura Științifică, București.



- Freinet, Célestin, 1950, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.
- Freinet, Célestin, 1960, *Le texte libre*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.
- Freinet, Célestin, 1966, *Essai de psychologie sensible*, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris.
- Freinet, Célestin, 1967, *Le journal scolaire*, Éditions Cooperative de l'enseignement laïc, Cannes.
- Freinet, Célestin, 1994, *Œuvres pédagogiques*, I, Éditions du Seuil, Paris.
- Fröbel, Friedrich, 1881, *L'éducation de l'homme*, Éditions Ract & C, Paris.
- Gabrea, Iosif, 1980, *Texte pedagogice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Gangel, Kenneth, Benson, Warren, 1994, *Educația creștină. Istoria și filosofia ei*, Editura Cartea Creștină, Oradea.
- Gauthier, Clermont, 1996, *La naissance de l'école au Moyen Âge*, apud Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.
- Gauthier, Clermont, 1996a, *De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle*, apud Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.
- Găvănescul, Ion, 1907, *Istoria pedagogiei*, ediția a II-a, Institutul de Arte Grafice și Editura Minerva, București.
- Găvănescul, Ion, 1921, *Curs de pedagogie. Pedagogie generală*, ediția a II-a, Editura Cartea Românească, București.
- Găvănescul, Ion, 1995, *Texte pedagogice alese*, ediție îngrijită, prefată și note de Liliana Stan, Editura Spiru Haret, Iași.
- Gerson, Jean, 1990, *Imitația lui Cristos*, ediția a III-a, Biblioteca „Ieremia Valahul”, Roma.
- Ghibu, Onisifor, 1977, *Pentru o pedagogie românească*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Ghidionescu, Vladimir, 1911, *Pedagogia științifică și noile reforme școlare*, tip. D.C. Ionescu, București. Ghidionescu, Vladimir, 1915, *Introducere în pedagogie și pedagogia experimentală*, Editura H. Steinberg, București.
- Grigore din Nazianz, 1993, *Cele cinci cuvântări ale Celui între Sfinți, Părintelui nostru, Grigore de Nazianz*, traducere și note de D. Stăniloae, Editura Anastasia, București.
- Grigore din Nazianz, 1997, *Poem – îndemn către Olimpiada*, apud Sf. Ioan Gură de Aur – Cuvioasa Olimpiada Diaconița, *O viață – o prietenie – o corespondență*, Editura Deisis, Sibiu.
- Grigore Taumaturgul, 1984, *Discursul Sf. Grigore Taumaturgul adresat lui Origen, în Cezareea Palestinei, la sfârșitul studiilor sale în preajma acestuia, înainte de a pleca acasă*, apud Sf. Grigore Taumaturgul și Metodiul de Olimp, *Scrieri*, col. „Părinți și Scriitori bisericești”, X, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Guex, François, 1913, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, 2e édition, revue et corrigée, Librairie Félix Alcan, Paris.
- Guy, Alain, 1972, *Vives ou l'humanisme engagé*, Éditions Seghers.
- Habra, Georges, 1994, *Iubire și senzualitate*, Editura Anastasia, București.
- Hameline, Daniel, 1986, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ODIS, Sion.
- Hameline, Daniel, 1993, „Édouard Claparède”, în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.
- Hannoun, Hubert, 1995, *Anthologie des penseurs de l'éducation*, PUF, Paris.
- Hannoun, Hubert, 1995a, *Comprendre l'éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Éditions Nathan, Paris.
- Haret, Spiru C., 1903, *Raport asupra activității Ministerului Instrucțiunii Publice și al Cultelor*, București.
- Haret, Spiru C., 2009, *Operele lui Spiru Haret*, vol. II, Editura Comunicare.ro, București.

- Haret, Spiru C., 2009, „Raport general asupra învățământului secundar prezentat d-lui ministru al Instrucțiunii Publice și Cultelor, București – 1884”, în *Operele lui Spiru Haret*, Editura Comunicare.ro, București, vol. I.
- Heidegger, Martin, 1988, *Repere pe drumul gândirii*, Editura Politică, București.
- Herbart, Johann Friedrich, 1976, *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Hubert, René, 1949, *Histoire de la pédagogie*, PUF, Paris.
- Hummel, Charles, 1994, „Platon”, în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.
- Ieronim, 1959, *Despre educația tinerei Pacatula, apud Din istoria gândirii pedagogice universale*, I, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.
- Ilica, Anton, 2015, *Pedagogi români. Medalioane și interviuri*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București.
- Ioan Gură de Aur, 2000, *Despre gloria deșartă și educația copiilor, apud Maica Magdalena, Sfaturi pentru o educație ortodoxă a copiilor de azi*, Editura Deisis, Sibiu.
- Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Editura Agora, Iași.
- Kanz, Heinrich, 1993, „Emmanuel Kant”, în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.
- Key, Ellen, 1978, *Secolul copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Lavelle, Louis, 1954, *Traité des valeurs*, II, PUF, Paris.
- Locke, John, 1961, *Eseu asupra intelectului omenesc*, Editura Științifică, București.
- Locke, John, 1971, *Câteva cugetări asupra educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Makarenko, Anton Semionovici, 1951, *Poemul pedagogic*, ediția a II-a, Editura de Stat pentru Literatură Științifică și Didactică, București.
- Makarenko, Anton Semionovici, 1960, *Opere pedagogice alese*, I, ediția a III-a, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.
- Makarenko, Anton Semionovici, 1963, *Opere pedagogice alese*, II, ediția a II-a, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.
- Manolache, A., 1973, *Studiu introductiv la I.C. Petrescu, Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Martín Ibáñez, Ricardo, 1994, „Juan Luis Vives”, în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.
- Maritain, Jacques, 1969, *Pour une philosophie de l'éducation*, Éditions Fayard, Paris.
- Marrou, Henri-Irenée, *Istoria educației în Antichitate*, Editura Meridiane, București, 1997.
- Martineau, Stéphane, 1996, *Jean-Jacques Rousseau : le Copernic de la pédagogie*, apud Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.
- Mayer, Frederick, 1966, *A History of Educational Thought*, 2nd edition, A Bell and Howell Company, Columbus, Ohio.
- Meumann, Ernst, 1980, *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Moise, Constantin, 1983, *Școala activă în România până la mijlocul secolului al XX-lea*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Montaigne, 1925, *Essais*, I, Librairie Garnier Freres, Paris.
- Montaigne, 1984, *Eseuri*, I, Editura Minerva, București.
- Montessori, Maria, 1958, *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Montessori, Maria, 1977, *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Moreau, Joseph, 1956, „Platon et l'éducation”, în Chateau, Jean (coord.), *Les grands pédagogues*, PUF, Paris.



- Morus, Thomas, 1958, *Utopia*, Editura Științifică, București.
- Munteanu, Eugen, 1995, „Introducere” la Augustin, *De Magistro (Despre învățător)*, Editura Institutul European, Iași.
- Narly, Constantin, 1927, *Educație și ideal*, Editura Casa Școalelor, București.
- Narly, Constantin, 1935, *Istoria pedagogiei*, I, Publicațiile Institutului Pedagogic, Cernăuți.
- Narly, Constantin, 1935, *Istoria pedagogiei*, vol 1, *Creștinismul antic, Evul mediu, Renașterea*, Publicațiunile Institutului pedagogic, București.
- Narly, Constantin, 1938, *Pedagogia generală*, Editura Cultura Românească, București.
- Narly, Constantin, 1980, *Texte pedagogie (Antologie)*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Neculau, Adrian, 1988, „Seminarul Pedagogic Universitar din Iași. 1899-1948”, în G. Văideanu, A. Neculau (coord.), *Educația : ieri-azi-mâine*, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași.
- Nicolescu, Viorel, 1977, „John Dewey – un filosof al experienței”, în Dewey, John, *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Nicolescu, Viorel, *Universul pedagogiei regândit*, studiu introductiv la Constantin Narly, 1980, *Texte pedagogie (Antologie)*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Nicolescu, Viorel (coord.), 2008, *Științele educației. Dicționar enciclopedic*, vol. II, Editura Sigma, București.
- Noveanu, Eugen; Potolea, Dan, 2007, *Științele educației. Dicționar enciclopedic*, vol. I-II, Editura Sigma, București.
- O'Connor, D.J., 1957, *An Introduction to the Philosophy of Education*, Gregg Revivals, London.
- Origen, 1982, *Scrieri alese. Partea a doua*, în col. „Părinți și Scriitori bisericești”, vol. VII, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Paroz, J., 1883, *Histoire universelle de la pédagogie*, 5e édition, Librairie Ch. Delagrave, Paris.
- Pestalozzi, J.H., 1965, *Texte alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Pestalozzi, J.H., 1977, *Cum își învață Gertruda copiii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Petrescu, Victoria C., 1977, „Studiu introductiv” la Pestalozzi, J.H., *Cum își învață Gertruda copiii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Pettini, Aldo, 1992, *Metode moderne de educație. Freinet și tehnicile sale*, Centrul pentru Educația și Dezvoltarea Creativității, București.
- Piaget, Jean, 1975, „Psihologia lui Édouard Claparède”, în Claparède, Édouard, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Piaget, Jean, 1993, „Jan Amos Comenius”, în *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.
- Planchard, Émile, 1976, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Platon, *Opere*, III (1978), IV (1983), V (1986), VI (1989), Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Platon, 1992, *Banchetul*, apud Marsilio Ficino, *Asupra iubirii*, Editura de Vest, Timișoara.
- Platon, 1993, *Dialoguri*, Editura Agora, Iași.
- Prellezo, J.M., Lafranchi, R., 1999, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, Ed. Società Editrice Internazionale, Torino.
- Quintilian, 1974, *Arta oratorică*, Editura Minerva, București.
- Rousseau, Jean-Jacques, 1973, *Emil sau despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Saint Jérôme, 1932, *Lettres spirituelles*, Librairie Lecaffre, J. Gabalda et fils (éd.), Paris.
- Schifirnet, Constantin, 2009, „Spiru Haret, reformatorul societății românești”, în Spiru Haret, *Operele lui Spiru Haret*, vol. I, Editura Comunicare.ro, București.
- Schifirnet, Constantin, 2011, *Spiru Haret, „un reformator al societății românești”*, [http://adevarul.ro/cultura/carti/constantin-schifirnet-spiru-haret-un-reformator-societatii-romanesti-1\\_50adad0f7c42d5a663990915/index.html](http://adevarul.ro/cultura/carti/constantin-schifirnet-spiru-haret-un-reformator-societatii-romanesti-1_50adad0f7c42d5a663990915/index.html), accesat la 12 mai 2011.

- Schifirneț, Constantin, 2014, *Introducere la Spiru C. Haret, Laws and normative acts on school and education, An anthology*. Translation by Carmen Veronica Borbely and Mădălina Elena Vătmănescu, Presa Universitară Clujeană.
- Sfântul Vasile cel Mare, 1959, *Cuvânt către tineri, apud Din istoria gândirii pedagogice universale*, I, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.
- Sfântul Vasile cel Mare, 1989, *Asceticele*, în col. „Părinți și Scriitori bisericești”, XVIII, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Simard, Denis, 1996, „La Renaissance et l'éducation humaniste”, în Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.
- Spencer, Herbert, 1973, *Eseuri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Spranger, Eduard, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Halle.
- Stan, Liliana, 1995, *Prefață la Ion Găvănescul, Texte pedagogice alese*, Editura Spiru Haret, Iași.
- Stanciu, Ion Gh., 1977, *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Stanciu, Ion Gh., 1977, *Studiu introductiv la Onisifor Ghibu, 1977, Pentru o pedagogie românească*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Stanciu, Ion Gh., 1995, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, ediția a II-a revizuită, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Stanciu, Ion Gh., 2006, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Institutul European, Iași.
- Stanciu, Stoian (coord.), 1959, *Din istoria gândirii pedagogiei universale*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.
- Stanciu, Stoian, 1973, „Studiu introductiv” la Spencer, Herbert, *Eseuri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Steiner, Rudolf, 1991, *Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală*, Centrul pentru Pedagogia Waldorf din România, București.
- Stoian, Iorgu, 1980, „Introducere” la Durkheim, Émile, *Educație și sociologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Suchodolschi, Bogdan, s.a., *Pedagogia și marile curente filosofice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Tardif, Maurice, 1996, „Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale”, în Gauthier, Cl., Tardif, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin (éd.), Montréal, Paris.
- Tăbăcaru, Grigore, 1979, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Tertulian, 1981, *Despre suflet, apud Apologești de limbă latină*, col. „Părinți și Scriitori bisericești”, III, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Thibaut, José, 1940, *Le sens des paroles du Christ*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Todoran, Dimitrie, 1973, „Studiu introductiv” la Rousseau, Jean-Jacques, *Emil sau despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Tolstoi, Lev Nicolaievici, 1960, *Texte pedagogice*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.
- Toma d'Aquino, 1994, *De magistro*, Editura Humanitas, București.
- Ulich, Robert, 1961, *Philosophy of Education*, American Book Company, New York.
- Ușinski, Konstantin Dmitrievici, 1974, *Omul ca obiect al educației. O experiență de antropologie pedagogică*, I, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Ușinski, Konstantin, Dmitrievici, 1975, *Omul ca obiect al educației. O experiență de antropologie pedagogică*, II, Editura Didactică și Pedagogică, București.



Vișan-Miu, Tudor, *Spiru Haret și reforma sistemului educațional : model pentru contemporani*.  
<https://tudorvisanmiu.wordpress.com/2014/09/10/spiru-haret-si-reforma-sistemului-educational-model-pentru-contemporani>.

Watson, Keith, „Thomas More”, 1994, in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, nr. 1-2, Bureau international d'éducation, UNESCO, Paris.

Zaharian, Ermona, 1971, *Pedagogia românească interbelică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Zub, Alexandru, *Spiritu Haretian în Cultura Română*, 22 mai 2011, revista „Luceafărul”.





COLLEGIUM. Științele educației

au apărut :

- Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*
- Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*
- Liviu Antonesei, Dr. Yehia A.I. Abdel-Aal, Mohamed R. El-Tahlawi, Dr. Nabila T. Hassan – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*
- Carmen Crețu – *Psihopedagogia succesului*
- Geneviève Meyer – *De ce și cum evaluăm*
- Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiță, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învățământul românesc azi*
- J.M. Monteil – *Educație și formare. Perspective psihosociale*
- André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*
- Elena Joița – *Management educațional*
- Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicționar de pedagogie*
- Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învățământul preuniversitar*
- Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educația estetică*
- Ioan Cerghit, Ioan Neacșu, Ion Negreț-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânișoară – *Prelegeri pedagogice*
- Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*
- Gabriel Albu – *În căutarea educației autentice*
- Emil Păun, Romița Iucu (coord.) – *Educația preșcolară în România*
- Viorel Ionel – *Pedagogia situațiilor educative*
- Elena Joița – *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*
- Mariana Momanu – *Introducere în teoria educației*
- Adrian Năculau – *Educația adulților. Experiențe românești*
- Ion Negreț-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânișoară – *Știința învățării. De la teorie la practică*
- Ioan Cerghit – *Metode de învățământ* (ediția a IV-a revăzută și adăugită)
- Romița B. Iucu – *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*
- Alois Gherguț – *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație* (ediția a II-a revăzută și adăugită)
- Alois Gherguț – *Management general și strategic în educație. Ghid practic*
- Ramona Paloș, Simona Sava, Dorel Ungureanu (coord.) – *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*

- Ion Al. Dumitru – *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice* (ediția a II-a revăzută și adăugită)
- Ion Negreț-Dobridor – *Teoria generală a curriculumului educațional*
- Constantin Cucos – *Teoria și metodologia evaluării*
- Lucian Ciolan – *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*
- Adrian Vicențiu Labăr – *SPSS pentru științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*
- Romiță B. Iucu – *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative* (ediția a II-a revăzută și adăugită)
- Dan Potolea, Ioan Neacșu, Romiță B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânișoară (coord.) – *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*
- Ioan Cerghit – *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii* (ediția a II-a revăzută și adăugită)
- Anca Nedelcu – *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*
- Ion-Ovidiu Pânișoară – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*
- Nicoleta Laura Popa, Liviu Antonesei (coord.), Adrian Vicențiu Labăr – *Ghid pentru cercetarea educației*
- Alois Gherguț, Ciprian Ceobanu – *Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale. Ghid practic*
- Dorina Sălăvăstru – *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*
- Sorin Cristea – *Fundamentele pedagogiei*
- Ioan Neacșu – *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*
- Alois Gherguț – *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*
- Liliana Stan – *Pedagogia preșcolarității și școlarității mici*
- Constantin Cucos – *Educația estetică*
- Constantin Cucos – *Pedagogie* (ediția a III-a revăzută și adăugită)
- Ion-Ovidiu Pânișoară – *Comunicarea eficientă* (ediția a IV-a revăzută și adăugită)
- Ciprian Ceobanu – *Învățarea în mediul virtual*
- Liliana Stan (coord.) – *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*
- Alois Gherguț – *Educația incluzivă și pedagogia diversității*
- Liliana Stan (coord.) – *Educația timpurie. Probleme și soluții*
- Cătălina Ulrich – *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*
- Emil Păun – *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*
- Anca Popovici Borzea – *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*
- Constantin Cucos – *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale* (ediția a II-a revăzută și adăugită)

[www.polirom.ro](http://www.polirom.ro)

Corector : Edith Pop

Coperta : Carmen Parii

Tehnoredactor : Irina Lăcătușu

Bun de tipar : noiembrie 2017. Apărut : 2017

Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. BOX 266

700506, Iași, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;

(0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : [office@polirom.ro](mailto:office@polirom.ro)

București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A,

sc. 1, et. 1, sector 4, 040031, O.P. 53

Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : [office.bucuresti@polirom.ro](mailto:office.bucuresti@polirom.ro)

---

Tiparul executat la Tipografia SEDCOM LIBRIS Iași

---

BCU M. EMINESCU IASI  
PEDAGOGIE – PSIHLOGIE







**Științele  
educației**

Constantin Cucoș

# ISTORIA PEDAGOGIEI

**Idei și doctrine pedagogice fundamentale**

Volumul oferă o introducere în istoria celor mai reprezentative idei și concepții pedagogice, completată în această nouă ediție de abordarea principalilor reprezentanți ai pedagogiei autohtone. O extindere problematică firească, întrucât și în perimetrul gândirii românești despre educație s-au manifestat puncte de vedere deosebit de consistente, convergente cu cele existente pe plan universal, însă racordate la elemente socioculturale specifice. *Istoria pedagogiei* se adresează în primul rând studenților de la facultățile cu profil didactic, celor de la secțiile de pedagogie, psihopedagogie, psihologie în special, dar și tuturor viitorilor profesori, indiferent de specializarea lor, precum și formatorilor interesați de evoluția teoriilor despre educație.

**Antichitatea clasică:** Socrate, Platon, Aristotel • **Pedagogia creștină:** Clement Alexandrinul, Vasile cel Mare, Ioan Gură de Aur, Augustin, Toma de Aquino • **Renașterea și Reforma:** Erasmus din Rotterdam, François Rabelais, Michel de Montaigne, Thomas Morus, Tommaso Campanella • **Pedagogia clasică:** Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, Lev Nikolaevici Tolstoi • Alfred Binet, Ernst Meumann, Wilhelm August Lay • „Educația nouă”: Maria Montessori, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière • **Alte repere pedagogice în secolul XX:** Émile Durkheim, John Dewey, Eduard Spranger • **Reprezentanți ai pedagogiei românești:** Spiru Haret, Ion Găvănescul, Onisifor Ghibu, Ștefan Bârsănescu

**Collegium**

**EDITURA POLIROM**  
[www.polirom.ro](http://www.polirom.ro)

ISBN 978-973-46-7111-3



Carte publicată și în ediție digitală